

## **AS PERSPECTIVAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UFPI**

Antonia Dalva França Carvalho (UFPI) adalvac@uol.com.br

### **Resumo**

Este trabalho aborda sobre a experiência de formação docente no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Piauí. O Programa é financiado pelo MEC/CAPES e objetiva valorizar o magistério, antecipando o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. O *modus operandis* é realizado através na reflexão-ação, centrando-se no eixo do saber fazer, aproximando-se do método clínico para construir a racionalidade pedagógica do futuro professor. Os resultados preliminares mostraram que sedimentar a formação inicial do futuro professor no eixo do saber-fazer reflexivo fomenta o desenvolvimento de competências profissionais e capacidade dialógica, além de colaborar na construção da identidade de ser professor, fundada na epistemologia prático-reflexiva com contornos emancipatórios.

**Palavras-Chave: Formação docente, professor reflexivo, ação-reflexão-ação**

### **Introdução**

A formação de professores na história da educação brasileira tem sido um problema crônico que, entre outros aspectos, culminou na desvalorização do trabalho docente. Com as mudanças vertiginosas em todos os setores da sociedade provocadas pela globalização juntamente com as novas tecnologias, na década de 1990, as reformas nas políticas educacionais, em nível global, atentaram para esta problemática. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Lei 9394/96), por exemplo, persevera sobre a valorização do magistério ao definir políticas que contemplem condições de trabalho, salário e carreira dignos, bem como direito à formação continuada. Ela se torna assim o marco inicial do investimento na qualificação docente, obrigando a investimentos por parte das instituições de ensino, em todos os níveis na formação inicial e continuada dos professores, procurando a melhoria da qualidade social da escola.

Estas reformas trazem em seu âmago a legitimidade da formação para o trabalho docente, admitindo a concepção nuclear de competência baseada no princípio metodológico da ação-reflexão-ação, conforme proposto pelo Parecer do CNE/CP 009/2001: “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (p. 29).

Neste sentido, a prática deve permear todo o curso e requer a reflexão como princípio metodológico norteador, sinalizando que o professor além de saber e de saber fazer deverá compreender o que faz. Para tanto, deverá conhecer e usar procedimentos da

pesquisa (professor-pesquisador) e, por esta razão, os cursos de formação deverão ser “espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem” (p. 36).

Em 2002, a resolução CNE/CP1 de 18/02/2002 no Art. 3º, III, reforça este Parecer instituindo a pesquisa como ponto de convergência do processo de ensinar e de aprender com base no entendimento de “que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos para mobilizá-los na ação, como compreender, o processo de construção de conhecimentos” (p. 02).

Esta epistemologia da prática posta para a formação de professores expressa pelos documentos oficiais espelha-se no movimento do professor como *prático-reflexivo*. Na literatura, dois estudos produzidos na década de 70 e 80, aproximadamente reforçaram-na: os do europeu Lawrence Stenhouse e os do americano Donald Schön. Tais estudos fundamentaram um modelo curricular no pressuposto de que as idéias educativas deveriam se ser experimentadas na sala de aula, voltando seu interesse para compreender os professores em sua prática, sugerindo a reflexão da mesma para resolução de problemas. Deste modelo extrai o conceito de professor pesquisador e artista, cuja liberdade lhe permite experimentar suas idéias para encontrar a melhor maneira de expressá-las.

Stenhouse (1999), refletiu sobre o desenvolvimento curricular e o lugar do professor enquanto pesquisador do currículo. Ao propor o modelo de professor/pesquisador, sugeriu que o estudo da prática dos professores deve ser efetuado por eles próprios, sinalizando com isso a prática reflexiva, incluindo uma auto-análise. Seus postulados perfilam um professor competente, conhecedor, sensível, reflexivo; dedicado às questões que emanam do contexto de ação. Nesta interpretação, configura-se como um processo no qual o aluno aprende -semelhante a um artista - a arte de ensinar, mediante o exercício de seu próprio fazer. Porém, uma aprendizagem que pressuponha a comprovação crítica e não a aceitação passiva.

Schön (2002), tomando como referência os problemas que surgem na prática cotidiana dos profissionais, onde se produz uma base epistemológica, propõe a reflexão como forma de solucioná-los. Ao pontuar sobre as incertezas características da prática profissional, acrescenta o caráter inventivo e improvisador em que o profissional vai criando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz. Com base nos seus entendimentos, foi severo ao criticar a dicotomização entre a teoria e prática, peculiar das universidades; a inadequação com a pesquisa científica e competência profissional, pressupondo que a crise nas profissões esta arraigada na epistemologia da prática dominante.

Porém, a quase uma década de implantação das políticas no campo da formação docente, as práticas formativas parecem permanecer as mesmas, dicotomizadas na relação teoria e prática, mesmo diante das determinações da nova sociedade do conhecimento. Esta sociedade toma como referência o trabalho flexível, requerendo a articulação entre o saber prático e o saber teórico e entre os saberes afetivos, éticos e políticos, inerentes ao agir humano, trazendo para a educação o desafio de assegurar as novas bases do trabalho.

Não obstante, o próprio trabalho docente responsável pela formação destas competências e, sobretudo, da competência reflexiva, ainda não assumiu seu posto enquanto profissão. Isso decorre, entre outros fatores, de um processo de formação inicial e continuada, onde muitos problemas detectados pela literatura têm dificultado a constituição da nova identidade do profissional docente. Um destes problemas é a desarticulação entre a educação superior e a educação básica. Razão pela qual é preciso que seja estabelecida, urgentemente, uma ponte entre estes níveis de ensino, cujos ganhos são significativos tanto do ponto de vista da construção do *ethos* profissional docente, aliando teoria e prática, como do ponto de vista da própria melhoria do ensino da educação básica

É com esta intenção que o Ministério da Educação, institui no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Seus objetivos consistem em incentivar a formação de professores para a educação básica; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente e promover a melhoria da qualidade da educação básica, valorizando também o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica. Objetiva ainda proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Por tratar-se de um Programa inovador e com perspectivas de melhorar a formação acadêmica de seus alunos de licenciatura através da consolidação da relação teoria/prática a UFPI encontrou nele pujança para continuar buscando, persistentemente, metodologias para fundamentar o modelo de professor prático-reflexivo, pesquisador da ecologia da sala de aula. Por esta razão, este trabalho propõe-se a apresentar, ainda que de forma abreviada, o relato de nossa experiência no desenvolvimento do projeto/pesquisa de iniciação à docência da UFPI.

O projeto em princípio agrega 54 (cinquenta e quatro) bolsistas, alunos das licenciaturas supracitadas, aproximadamente oito de cada uma delas, sete (07) supervisores de área, sete (07) coordenadores de área e um coordenador institucional. Tem, portanto, 69 sujeitos envolvidos e beneficia 1.226 alunos da Educação Básica e está orçado em R\$ 1.247.400,00. Nele o aluno das licenciaturas aprendem o ofício de ser professor orientado por um tutor, professor da escola onde o Programa se desenvolve e por um professor da instituição formadora, acenando para a necessidade do regime de colaboração entre os sistemas de ensino na implementação da política nacional de educação.

## **Metodologia**

O projeto PIBID-UFPI, em si, tem como objetivo elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores dos Cursos de Licenciatura em Química, Física, Biologia, Matemática, Pedagogia, Geografia e Letras. Constitui-se, portanto, em uma pesquisa-ação de caráter interventivo, uma vez que propõe uma ação deliberada para transformação tanto na realidade da formação de professores da UFPI como na realidade das escolas conveniadas (CHIZZOTTI, 2001) podendo ser caracterizado como projeto/pesquisa. Neste aspecto, submete-se a orientações disciplinadoras para assumir uma intervenção nos procedimentos metodológicos destes dois mundos, escola e universidade. Seu desenvolvimento compreende é Três eixos de ações articuladas

O Eixo das Ações de Monitoria compreendem as atividades de atendimento individual e/ou pequenos grupos de alunos das escolas conveniadas pelos alunos-bolsistas, para dirimir dúvidas e reforçar os conteúdos curriculares. O objetivo é reforçar e ampliar os conteúdos das áreas epistemológicas envolvidas no Projeto, regularmente desenvolvidos em sala de aula.

O Eixo das Ações Prático-pedagógicas refere-se às atividades de organização, pelos alunos-bolsistas, no início de cada período letivo de materiais pedagógicos necessários à execução de oficinas de aprendizagem para os alunos da Educação Básica e orientação de projetos. A intenção é criar condições para um ensino prático-reflexivo nas diversas áreas epistemológicas, através de atividades que possam fomentar nos alunos competências e

habilidades profissionais de sistematização, de observação, de reflexão, de pesquisa e de inovação. E, finalmente o Eixo das Ações Complementares – é relativo às atividades de oficinas, mini-cursos, palestras, exibição de filmes, seminários e feiras, entre outros, sobre temas variados. A idéia é ampliar o conhecimento de mundo de vida dos alunos e ancorar conteúdos ministrados em sala de aula.

As atividades realizadas nestes três eixos são direcionadas para superação de problemas identificados na aprendizagem, desenvolvidas por grupos de alunos-bolsistas de cada área, de modo que eles possam se deslocar destes grupos após um período letivo. Esta sistemática de rodízio é necessária para que todos os participantes possam adquirir as competências requeridas nos três grupos de ação.

A orientação metodológica é baseada na reflexão-ação, centrando-se no eixo do saber fazer (ou aprender a fazer); aproxima-se do método clínico cuja lógica é “construir a teoria a partir dos casos analisados”, nas palavras de Cifali (*apud*, Perrenoud, 2003). Tal metodologia toma por base a concepção de educação como processo dialético e dialógico de produção de conhecimento e o paradigma interacionista/construtivista. Seu propósito é subsidiar práticas pedagógicas inovadoras e que orientem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esta forma de agir, desemboca em uma construção teórica de ensino em si, onde o trabalho de campo estabelece a conexão teoria-prática possibilitando ao estudante colocar em perspectiva suas observações e suas evidências, isto é, reconstrói sua prática através da reflexão na ação e sobre a ação. Neste aspecto, a reflexão é situada, considera o contexto em que ocorrem as práticas, bem como os efeitos sociais destas. Tal metodologia incentiva a adoção de posturas reflexivas que dão suporte ao autoquestionamento sobre a ação pedagógica e suas implicações implica o exercício de perguntas pedagógica, constituindo-se das dimensões: diagnóstica, reflexão e preparação; planejamento e produção de atividades/material; execução e avaliação. O que implica em planejamento rigoroso das atividades. Neste aspecto, elas são planejadas, nos dias e horários pré-definidos, cada grupo em seu domínio, com os alunos da escola, sob a supervisão do supervisor e/ou do Coordenador e são sempre desenvolvidas por unidades, temas ou conteúdos, onde o aluno reflete e prepara, planeja e produz e finalmente executa.

Descrever, informar, confrontar e reconstruir constituem, portanto, dimensões que caracterizam a reflexão dos professores. Questionar a validade ética de certas práticas e crenças, e como meio de restituir ao professor o seu papel intelectual. Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 119) observaram em seus estudos que este modelo favorece o destaque de profissionais em sua prática docente, “seja porque usem, investigando sua própria prática, seja porque ocupe posições de liderança ou porque ascendem ao magistério superior (...)

Assim, antes da implementação dos projetos, foi necessário diagnosticar a escola, conhecer o seu Projeto Político-Pedagógico para: levantar das dificuldades no ensino e na aprendizagem junto aos estudantes das escolas através da monitoria; organizar grupos de estudo conforme o interesse dos alunos pelo assunto (tema, conteúdo); definir problemas a serem investigados; planejar formas de intervenção e estimular a curiosidade pelo tema/contéudo a ser pesquisado.

Após estas ações serem efetuadas foram agregados temas/contéudos comuns às disciplinas envolvidas através de oficinas pedagógicas de aprendizagem, que podem ser realizadas por professores e estudantes e se caracterizam como espaço de partilha e apreensão de conhecimentos. Neste aspecto, a realização de oficinas/projetos deve compreender: o levantamento de hipóteses; a coleta de informações; a definição de procedimentos para testar a relevância das informações escolhidas em relação aos

problemas e às questões formuladas; a avaliação, durante o processo, da qualidade da própria produção do conhecimento; o estabelecimento de relações entre as informações; a sistematização e apresentação do conhecimento construído.

No desenvolvimento desta metodologia foi possível perceber que tanto aos alunos das escolas conveniadas como os alunos das licenciaturas envolvidas aprendem coletivamente. Também aprendem os supervisores e os coordenadores de área que experimentam a oportunidade de produzir e transformar suas práticas pedagógicas. Esta metodologia também concretiza a interdisciplinaridade. Com efeito, se um grupo de alunos da Educação Básica desejar aprofundar (necessidade detectada pelos alunos das licenciaturas da UFPI) seus conhecimentos acerca do conceito de “genética” será implementado na escola um projeto que envolvesse Matemática, Química, Física, Português e Biologia. Isso significa que estamos nos lançando ao desafio de trabalhar a abordagem multireferencial na formação docente, através da leitura teórica e prática dos conteúdos/temas sob diferentes ângulos, em função de sistemas heterogêneos de referência distintos (disciplinas). Uma vez que estes conteúdos serão valorizados, contextualizados e articulados, ganham sentido e fomentam uma aprendizagem significativa e, portanto, duradoura.

O acompanhamento e a avaliação do projeto ocorrem de modo sistemático. Semestralmente esta avaliação é realizada pelo coordenador institucional, através de um relatório que tomará como base dados observáveis pela própria coordenadora institucional e dados oriundos do relatório semestral de cada coordenador e supervisor de área e dos alunos.

Como o projeto/pesquisa se desenvolve há quase um ano, os relatórios parciais já evidenciam os primeiros resultados.

## **Resultados preliminares**

O uso de uma metodologia interdisciplinar na formação docente desemboca na construção de competências tanto no aluno da escola básica como no aluno da UFPI, que aprendem a *fazer fazendo*, discutindo, lendo e refletindo, conforme depoimento de uma aluna bolsista e de uma supervisora de área, respectivamente:

*“Durante a monitoria eu via que o meu jeito de ensinar não tinha ajudado o aluno como eu queria... Aí eu ia para casa pensando em uma nova forma de fazer com meu aluno aprendesse. E no momento seguinte eu mudava o jeito de ensinar”* (aluna do curso de Licenciatura em Biologia, 2009).

*“Além da melhora significativa no quadro de notas das turmas atendidas pelo PIBID, podemos constatar um desenvolvimento relevante da leitura e da escrita de cada um dos alunos que participam das aulas de reforço escolar bem como no que se refere as questões de raciocínio lógico. Além disso, as turmas atendidas pelos alunos da UFPI melhoraram quanto à indisciplina, fato que não ocorreu nas outras turmas. Dados mais significativos teremos após a aplicação da prova do IDEB que deverá ocorrer em novembro próximo”* (Supervisora da área de Pedagogia, 2009).

Estes depoimentos revelam que estamos concretizando por um lado, as competências delineadas para os alunos da Educação Básica. Por outro, centrando a formação inicial docente da UFPI no eixo do saber-fazer, guiado pela reflexão. Com efeito, quando o licenciando, aprendiz de professor, se envolve em seus projetos, no ambiente escolar, ele é desafiado a questionar. Na medida em que ele necessita pensar para expressar suas dúvidas; que lhe é permitido formular questões que tenham significado para ele,

emergidas de sua história de vida, de seus interesses, de seus valores e de suas condições pessoais, ele estará desenvolvendo a competência reflexiva e a capacidade criativa de resolver problemas no âmbito de seu trabalho. Além disso, através da interlocução com seus pares, supervisores e coordenador de área, ele também estará desenvolvendo a capacidade dialógica e, na medida em que se insere no ambiente da escola, vivenciando seus problemas, estará desenhando sua práxis; definindo e construindo a identidade de ser professor através de uma racionalidade pedagógica capaz de optar pela emancipação (HABERMAS, 2003).

Neste caso, teoria e prática são duas dimensões complementares da prática educativa, na medida em que esta, sendo entendida como *práxis*, é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão. Dito de outro modo, a *práxis* é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

O projeto também tem estimulado os próprios professores da escola ao desenvolvimento profissional através de estudos para aprofundar os conhecimentos, dos supervisores que buscam novas alternativas de trabalho. Estes, consideram que o contrato e a troca de experiências com as estudantes um fator positivo nesse meu processo de reflexão de suas práticas pedagógicas.

No que toca ao aluno da escola a metodologia tem gerado aprendizados percebidos pelos próprios alunos quando dizem, por exemplo: “Aprendi melhor a ler com os jogos e figuras que a monitora trabalha”.

Porém, alguns fatores contribuíram para truncar, ainda que em partes, a realização do mesmo, tais como: infra-estrutura limitada da escola; pouco apoio da direção da escola nas atividades cotidianas; baixa “alfabetização geográfica, matemática, biológica e de outras áreas dos alunos identificada através da dificuldade de leitura e interpretação dos conteúdos estudados; ausência da família no processo de educação e a existência de outros projetos do MEC em uma das escolas conveniadas.

Apesar destas condições adversas, o projeto de iniciação à docência possibilitou aos futuros professores o desenvolvimento das seguintes habilidades: compreensão sobre a prática pedagógica e o sobre o papel do professor, onde foram destacados: postura, atenção, dedicação, segurança, motivação; ampliação de estudos sobre os conteúdos trabalhados; reconhecimento das necessidades de estudo dos alunos da escola; busca de melhores formas de atendimento aos alunos, através de leitura(reflexividade); compreensão de que o papel do professor vai além do conteúdo, uma vez que é preciso incentivar os alunos a lerem e a buscarem conhecimento; capacidade de pesquisa e estudo pessoal como meio de responder às dúvidas de cada aluno; maior interesse pela atividade docente; ampliação da interpretação da área epistemológica onde vai atuar; aprendizado de paciência, de didática e de valorização à pesquisa; interesse no estudo de conteúdos específicos, para discuti-los com os alunos da escola com mais propriedade; melhoria no desempenho nas apresentações orais que fazem como atividade das disciplinas da graduação; percepção da importância do planejamento de ensino; entendimento do funcionamento de uma Escola pública; desenvolvimento da capacidade de trabalhar em atividades em grupo e melhoria na organização do tempo disponível.

Como se trata de um trabalho ainda em andamento, posteriormente, analisaremos como os alunos - futuros professores - estão pensando, que recursos eles aprenderam a utilizar, que relações conseguem estabelecer, que operações realizam ou inventam, como realizam o processo de reflexão na ação e qual o sentido que construiu sobre o ofício de professor através da articulação de significados e da postura de entendimento intersubjetivo que move este projeto/pesquisa. Dito de outra forma, como este projeto pode colaborar para formar o perfil de professor reflexivo e que competências foram adquiridas.

## Considerações finais

Geralmente, o pesquisador social está interessado na descoberta de resposta para um problema específico ou em descrever um fenômeno da forma mais clara possível (Minayo, 2000). Assim procuramos através deste relato de experiência evidenciar as ações realizadas no interior da UFPI decorrentes do projeto de iniciação à docência instituído pelo PIBID.

A nossa proposta é desenvolver uma metodologia interdisciplinar para fundamentar a formação inicial de professores no paradigma da reflexão-ação que tem se revelado exitosa por gerar situações de aprendizagem e solucionar problemas. Afinal, enfatiza Schön (2000), aprender na prática significa não apenas reconhecer regras de raciocínio, ou novos métodos de ação, mas também “construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e novas formas de resolver problemas” (p.41) nascidos do pensamento prático e de um igual diálogo entre professor e aluno.

Com efeito, os êxitos foram percebidos tanto nos alunos das escolas da educação básica, como nos alunos das licenciaturas. Em relação aos primeiros porque eles são estimulados em sua curiosidade epistemológica (FREIRE, 2006) ao vivenciar o conhecimento em situações de pesquisa, de prática e de demonstração. Em relação aos segundos porque eles, no aprendizado e desenvolvimento de suas competências profissionais em situações de prática, tem a colaboração de um professor da escola (supervisor), chanceladas por um professor da universidade (coordenador de área). Neste sentido, o supervisor da escola e o coordenador de área, trabalhando em regime colaborativo, proporcionam a formação do futuro professor da Educação Básica, centrada no eixo do saber-fazer, tomando a ação como reflexão.

Neste sentido, o projeto de iniciação à docência desenvolvido no âmbito da UFPI, aqui exposto, colabora no sentido de promover logo no início do curso a conexão entre teoria e prática, através da ação-reflexão-ação, articulando teoria e prática. Portanto, na contramão da intenção de se legitimar um modelo de formação de professores com base nas competências, tornando-a um mero “receituário genérico e abstrato” estamos descobrindo condições para fazer cursos desta natureza em que se articula ensino com a pesquisa e pesquisa da realidade; reflexão e ação

É relevante pontuar que a reflexão, por nós idealizada tem o sentido de megacompetência, matriz das demais competências profissionais; elemento fundante da práxis educativa, pelo seu caráter teleológico e coletivo de apreensão de um objeto. Como assevera Mello (2006), a reflexão nesse caso, é identificada com a metacognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício.

Além, disso esta experiência tem fomentado aos licenciandos a oportunidade ímpar de vivenciar o aprendizado do ofício no chão da sala de aula, conseguindo interferir, inclusive, na subjetividade dos sujeitos, conforme o relato desta aluna da licenciatura em Geografia

*“No primeiro dia de monitoria perguntei aos alunos o que eles queriam ser no futuro, a maioria deles responderam jogador de futebol. Indaguei porque ser jogador de futebol e responderam para ganhar muito dinheiro e ajudar minha família. Nessas respostas percebi que aqueles alunos não tinham a ambição de estudar para passar num vestibular, ou melhor, nem sabiam o que era vestibular. No último dia de monitoria na escola conversando com alguns alunos repeti à pergunta que fiz no primeiro dia, a*

*surpresa foi que alguns responderam médico (a), advogado (a). Nessa resposta percebe-se que os alunos já pensam em estudar para ter uma profissão. Acredito que essas respostas sejam resultado do trabalho desenvolvido por nós bolsistas, conseguimos mostrar para aquelas crianças que existe outra realidade diferente da que eles estão acostumados, de que eles são capazes de ter um futuro diferente da vida de seus pais [...]”(2209).*

Isso significa que o PIBID UFPI está instituindo o paradigma de formação *prático-reflexivo* que propõe uma epistemologia da prática profissional para a pesquisa e para a prática. Isso implica em modelo curricular fundado no pressuposto de que as idéias educativas devem ser experimentadas na sala de aula; seu interesse é compreender os professores em sua prática, sugerindo a reflexão da mesma para resolução de problemas. Deste modelo se extrai o conceito de professor pesquisador e artista, cuja liberdade lhe permite experimentar suas idéias para encontrar a melhor maneira de expressá-las. Afinal, “na educação, o objetivo último dos professores é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e a sua própria ação” (Tardif, 2002, p. 182).

Efetivamente a experiência tem mostrado, por um lado, o desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos, bem como a consciência sobre a necessidade de vincular o conteúdo escolar à realidade cotidiana dos alunos(as). E, por outro, a necessidade de conectar o conteúdo acadêmico - científico e o conteúdo do currículo escolar, modificando também a consciência pedagógica dos coordenadores de área para a especificidade da formação de professores.. Ressalte-se ainda que o projeto está possibilitando não somente o crescimento dos alunos em processo de formação docente, mas a elevação da autoestima e da esperança de uma vida melhor para boa parte dos alunos da escola.

Tais resultado, indubitavelmente, mostra que o poder público através do Ministério da Educação ao constituir o PIBID, resgata, ainda que em partes, um dos débitos do Brasil com a formação de professores. Porém, ainda não é capaz de agregar todos os alunos. E, lamentavelmente, muitos deles que já concluíram o curso não puderam vivenciar de forma tão intensa a realidade escolar, apesar do esforço dos docentes das licenciaturas.

Portanto, o grande desafio do PIBID é consolidar uma nova cultura de formação ou seja, a nova epistemologia da prática docente, estabelecendo parcerias e constituindo novos paradigmas de educação. Para as Universidades no sentido de estas possam, de fato, promover a relação entre teoria e prática. Para as escolas no sentido de que elas (re) signifiquem suas práticas curriculares e (re) reconheçam como laboratórios legítimos de formação de professores.

Sob esta composição ainda que este o PIBID tenha mostrado sua pujança em valorizar o magistério, é importante destacar que a valorização perpassa as condições de trabalho e salariais do professor. São elas que delineiam o exercício de uma vida e uma carreira decente e a expectativa de uma profissão digna para que esta geração, que deseja oferecer seu trabalho e suas idéias inovadoras possa investir em uma profissão que pode colaborar com a modificação do *status quo* social.

## Referências

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de



licenciatura, de graduação plena. *Parecer normativo*, n. 009/2001 de 08 de maio de 2001. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. MEC/SESU.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP*, n. 1 de 18 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5 ed. São Paulo: Cortes, 2001.

DEWEY, John. *Experiência y educación*. Tradução Lourenço Luzuriada. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GONÇALVES, T. O; GONÇALVES, T.V.O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: CORINTA M. G. G; DARIO, F. e ELISABETE M. de A. P. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Racionalidad de la acción y la racionalización social. 4. ed. Tradução Manuel Jimenez Redondo. Buenos Aires: Taurus, 2003.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). *Pesquisa social*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

STENHOUSE, *La investigación com base de La enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata, 1999.

SCHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

ZEICHNER, M. K. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: CORINTA M. G. G; DARIO, F. e ELISABETE M. de A. P. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. e DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social*. *Cad. Pesqui.*, maio/ago. 2005, vol.35, no.125, p.63-80. ISSN 0100-1574.