Saberes da formação profissional docente: uma análise a partir do contexto Pibid

Teaching professional knowledges: an analysis of the context Pibid

Conocimiento de la formación docente: un análisis desde el contexto Pibid

Ana Lucia Pereira* Tatiane Skeika** Leila Inês Follmann Freire***

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar as diferentes vertentes de formação e os saberes da formação profissional docente que são construídos a partir das práticas de aprendizagem universitária, em um novo contexto, como o do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Os sujeitos da pesquisa são 233 acadêmicos dos 13 cursos de licenciaturas de uma universidade pública do estado do Paraná. A pesquisa foi de natureza qualitativa e os dados foram organizados e interpretados a partir de procedimentos metodológicos da análise de conteúdo, em que foi possível identificar sete categorias que representam a formação no contexto Pibid para esses licenciandos. Com base nos conceitos de saberes docentes e de professor reflexivo, tendo em vista a importância das relações construídas nesse contexto, os resultados evidenciaram que o contexto Pibid possibilitou que os licenciandos pesquisados se colocassem em constante reflexão sobre a própria prática, refletindo no seu desenvolvimento profissional docente, por meio da construção de alguns saberes identificados nas diferentes vertentes de formação desenvolvidas durante a construção dos conhecimentos da docência.

Palavras-chave: Contexto Pibid. Formação inicial de professores. Práticas educativas. Reflexão-ação. Saberes docentes.

Abstract

This article aims to identify the different aspects of training and the knowledge of professional teacher training that is built from university learning practices, in a new context, such as the Institutional Program of Initiatives for Teaching (Pibid). The research subjects are 233 graduates who belonged to the 13 undergraduate courses of a public university in the State of Paraná. The research is qualitative in nature and the data were organized and interpreted from the methodological procedures of the Content Analysis from which it was possible to identify

> Recebido em 28/11/2018 - Aprovado em 06/04/2019 http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i3.8189

- Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do Departamento de Matemática e Estatística, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bolsista Produtividade da Fundação Araucária. Brasil. ORCID: 0000-0003-0970-260X. E-mail: ana.lucia.pereira.173@gmail.com
- Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora da educação básica na Secretaria do Estado de Educação do Paraná. Brasil. ORCID: 0000-0001-6585-0514. E-mail: tati.skeika@gmail.com
- Doutora em Ensino de Ciências (modalidade Ensino de Química) pela Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Química da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil. ORCID: 0000-0002-6679-411X. E-mail: leilaiffreire@msn.com







seven categories that represent the formation in the Pibid context for these graduates. Based on the concepts of teacher knowledge and reflective teacher, and considering the importance of the relationships built in this context, our results show that the Pibid context allowed the researched graduates to reflect on their own practice, reflecting their professional development teacher, through the construction of some knowledge identified in the different training courses developed during the construction of teaching knowledge.

Keywords: Context Pibid. Initial teacher formation. Educational practices. Action-reflection. Teacher knowledge.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar los diferentes cursos de capacitación y lo conocimiento de la formación de docentes profesionales que se construyen a partir de las practicas de aprendizaje universitarias, en un nuevo contexto, como el Programa Institucional de beca para iniciación de la Enseñanza (Pibid). Los sujetos de investigación son 233 graduados que pertenecían a los 13 cursos de licenciaturas de una universidad pública en el estado de Paraná. La investigación es de naturaleza cualitativa y los datos se organizaron e interpretaron a partir de los procedimientos metodológicos del análisis del contenido, de los cuales fue posible identificar siete categorías que representan la formación en el contexto de Pibid para estos graduados. Basados en los conceptos de conocimiento docente y maestro reflexivo, y considerando la importancia de las relaciones construidas en este contexto, nuestros resultados muestran que el contexto Pibid permitió a los graduados investigados reflexionar sobre su propia práctica, reflejando su desarrollo profesional docente, por medio de la construcción de algunos conocimientos identificados en los diferentes cursos de capacitación desarrollados durante la construcción del conocimiento de la enseñanza.

Palabras clave: Contexto Pibid. Formación inicial docente. Practicas educativas. Reflexión-acción. Conocimiento de los profesores.

Introdução

Um dos marcos do século XXI está na busca pela valorização do professor como centro das preocupações relacionadas à educação (NÓVOA, 2009). Nesse aspecto, é crescente a busca pela melhoria da formação profissional por meio da investigação de conhecimentos e saberes necessários para ensinar, sendo uma das estratégias a implantação de projetos voltados para a melhoria da qualidade de ensino aliada à ampliação dos saberes docentes (FREITAS, 2002). No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Diretoria de Educação Básica (DEB), vêm aprimorando medidas para essas melhorias no que tange aos processos de formação. É notória a importância do debate sobre formação de professores e sobre os contextos das interações sociais e culturais, nas quais essa formação está inserida.

Dentre os programas apresentados pelo MEC e pela Capes, destacamos o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o qual é voltado principalmente para a formação inicial. O Pibid foi criado no Brasil em dezembro de 2007 e instituído pela Capes, no Brasil, a partir de 2008, oferecendo bolsas de iniciação à docência, com o

objetivo de contribuir para a formação inicial e continuada de professores da educação básica brasileira. Até o presente momento, podemos destacar que o Pibid tem se configurado como uma política pública de destaque na formação de professores no Brasil.

Baccon e Gabriel (2016) chamam essa nova oportunidade de formação de "contexto Pibid", pois vai além dos contextos de formação já garantidos em lei, como as horas de formação em cursos de graduação e pós-graduação, estágio supervisionado, etc. Os autores destacam que, a partir desse novo contexto, o licenciando tem a oportunidade de "[...] participar desde o início da sua formação acadêmica do contexto escolar em escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura (professor coordenador) e de um professor da escola (supervisor)" (2016, p. 124).

Pensando nos saberes da formação profissional, que podem ser desenvolvidos nesse contexto, bem como nos impactos, impressões, expectativas, contribuições e avanços que o programa Pibid, enquanto política pública, pode possibilitar para a formação de professores, tanto inicial como continuada em serviço, é que o presente artigo tem como objetivo identificar que vertentes de formação foram evidenciadas a partir desse novo contexto que caracteriza os saberes da formação profissional docente.

Objetivos do Pibid e as funções dos estudantes de licenciatura

De acordo com a Portaria nº 096, da Capes, de 18 de julho de 2013, no Capítulo I, art. 4, o programa foi criado com os seguintes objetivos:

- 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 a Educação Superior e a 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--aprendizagem;
- V. Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores 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 (BRASIL, 2013, não paginado).

No art. 27, a portaria ainda prevê cinco modalidades de bolsas pelo Pibid, sendo elas: coordenação institucional, coordenação de área de gestão de processos educacionais, coordenação de área (sendo essas três primeiras modalidades compostas por professores de licenciaturas), supervisão (professor da escola pública de educação básica) e iniciação à docência (estudante de licenciatura) (BRASIL, 2013).

Voltando-se para os trechos do documento que caracterizam o programa, percebe-se a ampla possibilidade de aprendizado e consolidação para a carreira docente que o Pibid pode proporcionar aos participantes do programa. Destaca-se, ainda, que o Pibid propicia uma ponte para que a universidade execute a sua missão de integração entre ensino, pesquisa e extensão, de modo indissociável, em que a produção intelectual tem como base a pesquisa na construção do conhecimento (SEVERINO, 2002; CUNHA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Como afirma Severino (2002, p. 122), "aprende-se e ensina-se pesquisando". Portanto, a pesquisa tem um papel importantíssimo nesse processo, e o Pibid busca a valorização da pesquisa no processo de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), proporcionando espaços de aprendizagem que vão além da racionalidade técnica, ainda muito enraizada na educação brasileira.

Saberes docentes, professor reflexivo e desenvolvimento profissional docente

Temas relacionados à educação, ao professor e às relações constituídas a partir do contexto educacional têm sido objeto de muitas investigações. Entretanto, a melhor maneira de pensar e discutir tais temas é a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998), caso contrário, a discussão pode ficar idealizada, distante dos sujeitos envolvidos e com pouca possibilidade de efetivação no espaço onde surgem as temáticas investigadas.

Podemos destacar que a formação docente é um processo contínuo. Conforme destaca Nóvoa (2002, p. 57), ela não se constrói simplesmente "[...] por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". O autor destaca ainda a importância dos conhecimentos adquiridos pela experiência e pelo investimento pessoal.

É nesse contexto contínuo de formação e reflexão que se dá a construção da identidade docente, que "[...] passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (NÓVOA, 1995, p. 16).

Nóvoa (2009) propõe que a formação na perspectiva denominada de crítico-reflexiva ocorre por meio de três processos na formação do professor: desenvolvimento pessoal (relacionado aos processos da vida do professor), desenvolvimento profissional (relacionado aos aspectos da profissionalização docente) e desenvolvimento organizacional (relacionado à realização dos objetivos educacionais).

Nesse sentido, pensando no processo contínuo de formação de professores, Schön (1997) apresenta três estratégias auxiliares para que o professor explore e melhore a sua prática: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Segundo o autor, o professor desenvolve em sua prática um saber sobre o qual age e reflete, podendo estabelecer, por meio da reflexão, a construção de saberes indispensáveis na sua formação. Essa ideia de Schön (1997) da construção dos saberes por meio de reflexão sobre as ações, atrelada à construção dos saberes indispensáveis para a formação, segundo Tardif (2002), pode ser a base dos processos de formação tanto inicial quanto continuada.

Como profissional reflexivo, Schön (2000) leva em consideração aquele que na sua atuação consegue, diante de um novo problema, resolvê-lo por meio de experiências anteriores, ser criativo e solidário, capaz de compreender e modificar a realidade. Nesse sentido, a "reflexão-na-ação é tácita e espontânea" (SCHÖN, 2000, p. 31).

O caráter reflexivo de formação também é contemplado por Imbernón (2011, p. 32), o qual menciona que "[...] o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado". O autor defende a formação do professor a partir do contexto escolar, no sentido de "compartilhar o conhecimento com o contexto" (2011, p. 15), evidenciando a formação com a prática como um dos fatores importantes na carreira docente. Imbernón (2011) defende, ainda, que a formação profissional docente envolve o aprendizado de caráter específico e também os conhecimentos pedagógicos que darão base à postura reflexiva e à prática reflexiva.

A união entre o conhecimento específico e o pedagógico, apontados por Imbernón (2011), acontece na própria prática, sendo essa pautada, entre outros aspectos, nos saberes necessários à docência. Tardif (2002), em suas análises sobre a construção desses saberes, evidencia a importância do pensar e do agir sobre o aprimoramento como profissional de carreira docente.

Baccon (2005) destaca que os quatro tipos de saberes, apontados por Tardif (2002) na formação profissional do professor, são de extrema importância. São eles: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica - corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); saberes disciplinares (que correspondem ao conhecimento adquirido na universidade, etc.); saberes curriculares (correspondem aos programas, objetivos, métodos, etc.); e saberes experienciais (ligados às experiências individuais e coletivas, "de saber-fazer e de saber-ser").

Os saberes propostos por Tardif (2002) são obtidos pelas chamadas fontes sociais de aquisição de saberes, as quais estão fundamentadas nas experiências e vivências pessoais e sociais, além dos aspectos diretamente relacionados ao trabalho, os quais irão influenciar sua prática, constituir seu *habitus* (JARDILINO; OLIVERI, 2013). Analisando as fontes de aquisição e os próprios saberes, verifica-se que a vida individual e as interações sociais e profissionais, levando-se em consideração as interferências do tempo e do espaço, estão diretamente ligadas à prática profissional, influenciando na evolução do processo de formação. Portanto, os saberes provenientes da própria experiência da profissão podem ser elementos contribuintes para a formação continuada, desde que haja a reflexão sobre os aspectos relevantes na atuação docente.

O aperfeiçoamento profissional no campo de trabalho e a formação colaborativa e reflexiva são aspectos apontados também por Garcia (1999), na obra intitulada Formação docente, na qual o autor propõe a formação de professores como contínua e de longa duração, seguindo as mudanças e inovações, bem como relacionada à organização da escola. Essa formação deveria ter como preocupação características pedagógicas, sem deixar de relacionar os aspectos entre teoria e prática. Tais princípios formativos defendidos por Garcia (1999) podem ser complementados pelo caráter de indagação sobre a própria prática no desenvolvimento docente.

A formação docente está cada vez mais rompendo o caráter técnico e simplista, e esse rompimento pode ser fundamentado na formação contínua baseada na reflexão sobre a prática e na interação com os sujeitos envolvidos no campo de trabalho. No trabalho docente, é inevitável o trabalho coletivo em diversas etapas dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, pensando no aspecto da formação contínua, Jardilino e Oliveri (2013, p. 240) afirmam que: "A educação continuada deve procurar romper com a racionalidade técnica, presente ainda em nossa cultura pedagógica, que mantém o professor atrelado ao papel de mero executor e aplicador de receitas". Os autores destacam ainda que: "É essa a nova concepção do professor como profissional e agente gerador do conhecimento e não simplesmente um reprodutor, não deixando de lado a ideia de que a prática escolar é um momento de produção de conhecimento e não apenas de reprodução" (2013, p. 240).

Não existe um guia para a formação docente, além disso, a graduação não é a etapa final da formação profissional. A própria prática pode ser um dos fatores contribuintes para a formação continuada, desde que haja reflexão sobre as interações no meio educacional. Essas questões sobre formação de professores encontram espaco dentro do contexto formativo do Pibid, pois este oportuniza o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas, a construção de saberes docentes, bem como momentos que possibilitam o desenvolvimento profissional pela pesquisa sobre sua ação educativa.

A situação investigada e os procedimentos metodológicos

A presente pesquisa é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), os sujeitos de pesquisa são 233 licenciandos bolsistas do Pibid pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), selecionados com base no edital Capes/DEB nº 061/2013. Quando foi realizada a coleta de dados, o Pibid/UEPG contava com 14 subprojetos nas áreas de licenciatura em Artes Visuais, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática, Música, Pedagogia, Português/Espanhol, Português/Francês, Português/Inglês e Química, além de um projeto interdisciplinar, contemplando os cursos de: Artes Visuais, Biologia, Física, Geografia, História, Matemática, Música e Pedagogia.

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário, aplicado via formulário on-line (google.docs), composto por 21 questões, que buscava, além de traçar o perfil dos participantes, investigar quais foram os impactos, as impressões e as perspectivas na formação inicial e continuada de professores no contexto Pibid. Entretanto, no presente artigo, utilizamos apenas os dados levantados a partir da pergunta relacionada aos impactos percebidos pelos licenciandos no contexto Pibid, a partir do qual buscamos identificar que vertentes de formação foram evidenciadas a partir desse novo contexto que caracteriza os saberes da formação profissional docente. É importante destacarmos que, na presente pesquisa, impacto é tratado como "impressão ou sensação muito forte" (AMORA, 2008, p. 373).

Após a coleta dos dados, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), técnica que auxilia na descrição e na interpretação do conteúdo de documentos e textos. Assim, a interpretação dos dados coletados foi organizada em três momentos principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na etapa de pré-análise, organizamos as respostas de cada um dos licenciandos, analisando primeiramente os que optaram pela divulgação dos dados fornecidos e excluindo também os que haviam entrado no programa há menos de um mês. Mediante esse critério, os sujeitos analisados resultaram em 233 respondentes. A etapa de exploração do material e unitarização dos dados foi realizada com o auxílio do software de análise qualitativa Atlas TI 7. A organização dos dados iniciou com a criação de uma unidade hermenêutica (KLUBER, 2014), a qual permitiu o carregamento dos 233 arquivos com as respostas, possibilitando a união de todos os dados em uma única tela para análise. Vale ressaltar que a principal vantagem do software é a praticidade, com economia de tempo na organização dos dados, porém a interpretação ainda fica sob a responsabilidade do pesquisador (KLUBER, 2014).

Na próxima seção, apresentamos a organização das unidades de análise, que deram origem às categorias e aos trechos discursivos dos licenciandos relacionados a cada uma delas e os principais resultados encontrados.

Resultados

Tendo em vista a importância das relações construídas no contexto Pibid para a construção dos conhecimentos para a docência, partimos da premissa de que esse contexto propicia aos licenciandos vivenciar diferentes aspectos da sua formação profissional que ultrapassam a formação acadêmica universitária. Portanto, o presente artigo tem como objetivo investigar que vertentes de formação foram evidenciadas a partir desse novo contexto que caracteriza os saberes da profissão dos licenciandos participantes da pesquisa.

No presente artigo, identificamos 306 unidades de análises referentes aos impactos do Pibid nas falas dos licenciandos. Dessas unidades, selecionamos 278, que, após a identificação dos significantes¹ e a codificação por trechos discursivos, foram classificados e organizados em sete categorias, apresentadas na próxima seção.

Categorias sobre os saberes da formação profissional construídos a partir do contexto Pibid

Alguns aspectos interessantes foram identificados em relação aos saberes da formação profissional, apontados pelos licenciandos a partir do contexto Pibid. Esses aspectos foram agrupados em sete categorias que serão apresentadas da seguin-

te forma: em primeiro lugar, o nome da categoria que será analisada; em seguida, apresentamos alguns trechos das falas dos licenciandos que caracterizam a referida categoria (faremos um destaque em negrito naquilo que foi identificado como significante durante a análise do material e que deu origem àquela categoria).

Categoria I — Formação colaborativa

Na categoria formação colaborativa foram agrupados os significantes que caracterizam a construção de um saber docente, relacionados à formação colaborativa e que apontam o contexto Pibid como um espaço colaborativo não só entre as pessoas, mas também em relação a ideias, conhecimentos construídos, estudos, etc.

L108 – Assim **tive uma grande colaboração** tanto dos colegas quanto da supervisora e da coordenadora, como ideias para trabalhos, formas de estudos, etc.

L115 – Nas práticas futuras quanto à atuação de professor, essa experiência no Pibid terá grande influência, e com toda certeza é uma grande oportunidade para aprendizado e troca de conhecimento.

L139 – Acredito que estou apta a ir para sala de aula, **aprendi muito com meu grupo em geral**, o Pibid favorece a prática docente.

Os significantes identificados apontam o Pibid como um espaço de aprendizado e troca de conhecimento, favorecendo a prática docente. Isso vai ao encontro dos saberes construídos a partir do conhecimento prévio, do contexto, da experiência e da reflexão, ou seja, dos conhecimentos específicos e pedagógicos necessários para a construção da postura e da prática reflexivas, como apontado por Imbernón (2011). Também vai ao encontro do aperfeiçoamento profissional no campo de trabalho e na formação colaborativa e reflexiva, conforme apontado por Garcia (1999).

Os relatos dos licenciandos, a seguir, também revelam um aspecto interessante que essa colaboração permite, ao unir a teoria e a prática:

- L46 Uma vez estando na escola e dando aula, percebo que o que estudamos na universidade não condiz com as necessidades e realidade dos alunos de hoje em dia.
- L134 Aliar teoria e prática, além de poder discutir esses processos e reformulá-los.
- L162 Importante para relacionar os conteúdos de sala de aula com a prática na escola.
- L207 Está sendo muito importante, pois posso atrelar a realidade com a teoria.

🕝 🛈 🕲 Este artigo está licenciado com a licença: Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

841

Os licenciandos enfatizam que o contexto Pibid proporciona um elo entre a teoria e a prática, proporcionando alguns momentos de reflexão sobre o saber da prática, conforme destacado por Schön (2000) e Nóvoa (2009). Outro aspecto dessa colaboração e interação revela uma mudança na visão do licenciando a respeito da sua relação com os alunos.

L110 – Mudou minha visão a respeito da criança como um todo.

L37 - Me ajudará a saber lidar com meus alunos depois de formada.

Esses relatos revelam que o processo de interação com os alunos fez com que o licenciando criasse uma nova visão do próprio aluno e de como lidar com ele. Os trechos destacados, além de apontarem para a construção de um saber sobre "saber se relacionar", revelam uma postura reflexiva na ação, de forma "tácita e espontânea", conforme destacado por Schön (2000, p. 31). Além disso, essa interação com os alunos também revela alguns aspectos interessantes que contribuem para a formação dos licenciandos, pois, segundo Garcia (1999), a escola como contexto de ação dos professores e seus elementos constituintes, tais como os alunos, contribuem para o desenvolvimento profissional.

Podemos observar, por meio dos relatos, que o contexto Pibid possibilitou de fato um campo no qual os sujeitos puderam "aplicar" as teorias que aprenderam na formação inicial nas suas práticas com os alunos. Isso enfatiza a importância de uma formação acadêmica ser baseada na vivência de situações no campo de ensino, no contexto escolar e no contexto do próprio professor, conforme destacam Tardif (2002) e Gauthier (1998), estimulando a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1997), sendo, segundo Garcia (1999), um dos princípios formativos para o desenvolvimento docente.

Nesses relatos, percebemos que o contexto Pibid é "[...] um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças", conforme destacado por Nóvoa (1995, p. 16).

Categoria II — Formação diferenciada

Os significantes que deram origem à categoria formação diferenciada representam aquilo que foi evidenciado pelos licenciandos a partir do seu contato com o contexto escolar, ao desenvolver as atividades do Pibid, e apontam que o contexto

Pibid possibilita uma formação diferenciada, a qual está diretamente relacionada com a vivência a partir da realidade escolar.

- L117 Mudou a visão de como ser um professor, como agir em sala de aula e atrair a atenção dos alunos para a mesma.
- L119 Se não tivesse o Pibid, seria totalmente diferente e despreparada para atuar em sala de aula.
- L13 Formação diferenciada, vivência da realidade escolar.

Os relatos revelam um aspecto interessante a partir do contato com a realidade escolar, apontando para a construção dos saberes experienciais, conforme Tardif (2002), que são construídos a partir das experiências individuais e coletivas, "de saber-fazer e de saber-ser", ou saber da experiência (NÓVOA, 2009). Os licenciandos enfatizam que essa formação diferenciada, possibilitada a partir do contato com a realidade, mesmo não sendo tão fácil, é vista como algo positivo e de extrema importância.

- L10 É de extrema importância, visto que nos permite esse contato com o aluno podendo chegar com maior tranquilidade e firmeza na aplicação de aulas.
- L105 A experiência dentro da escola, planejar maneiras de desenvolver junto com os professores atividades que acrescentem no aprendizado do aluno é única para o desenvolvimento na minha docência.
- L106 Na formação o Pibid nos dá uma grande visão e experiência na atuação em sala de aula, o que é indispensável para um curso de licenciatura.

Os licenciandos apontam que essa formação diferenciada, a partir do contexto Pibid, permite uma visão e uma postura diferenciadas, reforçando novamente a importância da formação acadêmica baseada na vivência de situações reais no campo de atuação, conforme destacam Tardif (2002), Gauthier (1998) e Imbernón (2011). Talvez esse aspecto de formação mais diferenciada, como uma formação baseada na vivência de situações reais em campo, se deva ao fato de que a vivência da formação da licenciatura em campo de trabalho (escola) era muito pequena até pouco tempo atrás, período anterior às diretrizes de formação de professores da educação básica, que trouxeram maior ênfase à formação teórico-prática (BRASIL, 2002), além de ainda existirem cursos de formação de professores que possuem pouco tempo de formação na e para a escola.

Categoria III — Formação humana

A categoria formação humana pode ser relacionada ao desenvolvimento do indivíduo ético e à aquisição de conhecimentos que auxiliam na vida enquanto sujeito social (RODRIGUES, 2001). Os significantes que deram origem a essa categoria apontam que o contexto Pibid permite uma formação mais voltada para o sujeito.

L112 – Auxilia na formação do próprio caráter e na eficiência que terei como profissional atuante.

L133 – Um grande impacto para meu sucesso e currículo profissional. Para mim como pessoa e vivência social. E aprendizado constante.

Essa formação humana destacada pelos licenciandos reforça ainda a vocação e as atitudes profissionais dos licenciandos e a construção de saberes experienciais (TARDIF, 2002), relacionados com "saber-fazer e saber-ser". Além disso, os aspectos relacionados à formação humana contribuem para o desenvolvimento profissional docente, conforme destacado por Nóvoa (2002), quando se compartilha o conhecimento com o contexto, como destaca Imbernón (2011).

Podemos observar que o contexto Pibid funciona como um grande contexto de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1997) e como um agente motivador não só para a escolha em ser professor, mas também em ser um bom professor e desenvolver atividades diferenciadas nos processos de ensino e aprendizagem.

L141 – Contribuição de forma excepcional, motivando na minha profissão, em ser alguém, um professor muito melhor.

L168 – É evidente a diferença de perspectiva que o Pibid proporciona a qualquer licenciando, o ideal seria que todos os graduandos de licenciatura tivessem acesso a esse projeto. Definitivamente, assim, conseguiríamos, efetivamente, construir uma pátria educadora, e sair do mero discurso, como foi e é pregado.

L18 – Me permite esse contato direto com a escola, antes mesmo do estágio obrigatório, o que me motivou a querer ser professora, a ver que projetos e atividades diferenciadas são possíveis, e que temos um papel muito importante como professores, vejo que muitas vezes os alunos buscam se espelhar nos acadêmicos e isso é motivador.

Essa categoria também vai ao encontro dos conhecimentos específicos e pedagógicos como base para a construção da postura e da prática reflexivas, conforme destacado por Imbernón (2011), bem como para o desenvolvimento profissional, como destaca Nóvoa (2002).

L194 – Muito grande o impacto porque através do Pibid podemos aprender, nos desenvolver, pesquisar, conhecer, observar, para que no futuro sejamos excelentes profissionais que fazem algo pela educação, proporcionando uma educação de qualidade com respeito a todos.

L200 – O Pibid contribui, em minha opinião, principalmente para a formação acadêmica dos licenciandos, pois o contato com o ambiente escolar proporciona aprendizado e experiência, assim como o desenvolvimento de um pensamento mais crítico em relação à educação e à área de formação do acadêmico. Isso torna a formação nas licenciaturas melhor e mais completa, ajudando então na construção de uma educação básica e superior de melhor qualidade.

L221 - Pode ser um incentivo para uma formação continuada, visando à melhoria da educação de um modo geral.

L220 - O Pibid, além de contribuir para a minha formação como futuro professor, me fez ter outros olhos para o ser professor. Me trouxe muitos conhecimentos teóricos e práticos, mas principalmente me fez ver a formação como uma conquista pessoal, não somente para ter um diploma e sim ser uma profissional que faz a diferença.

Os relatos dos licenciandos evidenciam um aspecto interessante na construção de saberes experienciais (TARDIF, 2002) ligados a uma formação mais humana e que faz despertar um sentimento de melhoria da educação. Revelam também que essa nova visão proporcionada pelo contexto Pibid possibilita a construção de conhecimentos teóricos e práticos, para que esses sujeitos possam atuar como profissionais que buscam fazer a diferença. Além disso, o contexto Pibid proporciona aprendizado e experiência diferenciados, que desenvolvem "[...] um pensamento mais crítico em relação à educação e à área de formação do acadêmico" (L200). Esses registros também apontam para uma postura reflexiva (SCHÖN, 1997) dos licenciandos, bem como para um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, conforme destaca Nóvoa (2002).

Categoria IV — Formação para a prática pedagógica

Os significantes que representam a categoria formação para a prática pedagógica apontam que no contexto Pibid ocorre uma formação que possibilita a construção de práticas pedagógicas que vão além do contexto universitário.

L152 – Uma ajuda complexa, pois no decorrer das atividades vamos adquirindo práticas pedagógicas, as quais são deixadas de lado no mundo universitário, pois eu iniciei no programa junto ao primeiro ano de curso, então essas são experiências as quais levarei como bagagem até a conclusão do curso.

L154 – Amplia a visão sobre a prática docente, facilitando no processo de formação.

L22 – Programar aula com atividades diversificadas torna o aprendizado mais divertido para o aluno, fazendo com que ele se interesse pelo assunto.

Os licenciandos destacam que essa formação para a prática pedagógica amplia a visão sobre a prática e torna o aprendizado mais divertido e interessante. Os significantes que deram origem a essa categoria apontam também para o aperfeiçoamento profissional que pode ser desenvolvido no campo de trabalho, a partir da formação colaborativa e reflexiva, conforme apontado por Garcia (1999), que é construída a partir da teoria e da prática. Entretanto, muitas vezes essa união é difícil de ocorrer no contexto universitário, conforme foi destacado pelo L152, ao enfatizar que as práticas pedagógicas são deixadas de lado no mundo universitário, mas que isso foi possibilitado a partir da sua experiência no contexto Pibid, que acabou proporcionando a construção de saberes experienciais (TARDIF, 2002). Da mesma forma, a fala do licenciando L22 aponta para a construção de saberes curriculares que, segundo Tardif (2002), correspondem aos saberes relacionados a programas, objetivos, métodos, etc.

Podemos observar, ainda, nas falas dos licenciandos, que alguns aspectos da formação para a prática pedagógica estão relacionados com a metodologia e aparecem atrelados ao uso de procedimentos metodológicos e que revelam aspectos interessantes da construção desses saberes.

- L182 Grande ganho de experiência, a compreensão da prática e dos usos dos métodos.
- L6 Contribui na experiência de conhecer a escola, estar participando do ambiente escolar, desenvolver projetos e metodologias diferenciadas para melhoria na escola, reflexão sobre o saber da prática.
- L7 A certeza maior de que quero ser professora e saber dar uma aula interessante utilizando a interdisciplinaridade.

Os licenciandos apontam que as metodologias aprendidas, a partir do contexto Pibid, permitem uma nova compreensão sobre a sua prática e o saber da prática, conforme destacado por L7. Além disso, as falas dos licenciandos apontam para a construção de saberes experienciais (TARDIF, 2002), bem como para momentos de reflexão sobre o saber da prática, conforme destacado por Schön (2000) e Nóvoa (2009).

Os significantes que deram origem a essa categoria também vão ao encontro da construção dos conhecimentos específicos e pedagógicos que contribuem para a postura e a prática reflexivas, conforme destacado por Imbernón (2011).

Categoria V — Formação reflexiva

Os significantes que deram origem à categoria formação reflexiva revelam que o contexto Pibid possibilita ao licenciando se colocar em uma posição reflexiva ou como um profissional reflexivo, conforme destaca Schön (1997).

L138 - Refletir sobre minhas práticas, de lecionar, avaliar. Cada dia mais percebo que um bom professor não se trata de apenas fazer com que o aluno aprenda o conteúdo, mas sim que ele possa vivenciá-lo no dia a dia.

L16 – A observação e reflexão acerca de questões ligadas ao ensino.

L173 – Um maior movimento de reflexão-ação-reflexão na prática.

A realidade observada a partir do contexto Pibid também fez com que os licenciandos se colocassem numa posição reflexiva (SCHÖN, 1997) sobre a decisão do que querem "ser nessa hora", ou seja, querer ou não ser professor.

L100 – Vejo que na escola não é tão fácil quanto parece e é mostrado em sala de aula. Isso é um ponto positivo, pois vemos bem o que queremos nessa hora.

L142 – Muito bom por causa da percepção de como vai ser, e ajuda a você realmente perceber se você quer ou não ser um professor. É bom porque ajuda também de certa forma na faculdade.

L145 – Com o Pibid, além das experiências ganhadas, o acadêmico consegue enxergar se realmente é aquilo que ele deseja. Para mim, ser professor será o meu futuro quando terminar o curso, levarei comigo todas as experiências, as de dentro de sala de aula, dos projetos realizados, aqueles apresentados em eventos, das críticas, e mais.

L148 – A certeza do querer ser professor.

Os relatos dos licenciandos apontam o contexto Pibid como um grande indicador na sua escolha pela profissão de professor. Podemos destacar que essas reflexões foram desencadeadas a partir das experiências individuais e coletivas, "de saber-fazer e de saber-ser", o que Tardif (2002) chama de saberes experienciais ou saberes da experiência, conforme destacado por Nóvoa (2002). Essa categoria também vai ao encontro do que Imbernón (2011) chama de conhecimentos específicos e pedagógicos, que são a base para a construção da postura e da prática reflexivas, que são construídas a partir do conhecimento prévio, do contexto, da experiência e da reflexão.

As reflexões ocorridas nesse contexto permeiam as práticas, as avaliações, bem como as situações vivenciadas nas relações ocorridas no dia a dia. A formação acadêmica ocorrida no contexto Pibid, além de permitir que o licenciando se coloque como um profissional reflexivo, também lhe dá a oportunidade de perceber as suas reflexões na ação (SCHÖN, 1997), na prática. Esse processo vem ao encontro do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, conforme apontado por Nóvoa (2002).

Categoria VI — Formação crítica

Os significantes que deram origem à categoria formação crítica apontam o Pibid como um contexto em que o licenciando se coloca como um ser pensante e crítico em relação à sua formação e ao mundo, como podemos perceber nos relatos a seguir.

L200 – O Pibid contribui, em minha opinião, principalmente para a formação acadêmica dos licenciandos, pois o contato com o ambiente escolar proporciona aprendizado e experiência, assim como o desenvolvimento de um pensamento mais crítico em relação à educação e à área de formação do acadêmico. Isso torna a formação nas licenciaturas melhor e mais completa, ajudando então na construção de uma educação básica e superior de melhor qualidade.

L208 – Numa mente mais aberta e crítica. Capaz de discutir questões sociais e políticas com muito mais propriedade e convicção.

L23 – Exemplo para ser um professor crítico, que revê e avalia sua prática buscando novas teorias, estando em constante formação.

Essa formação crítica aponta que o licenciando se vê como um agente transformador, numa perspectiva crítico-reflexiva, e avalia o seu processo de formação como um processo contínuo (NÓVOA, 2009). Isso vai ao encontro do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, conforme destacado por Nóvoa (2002), quando se compartilha o conhecimento com o contexto, segundo Imbernón (2011).

L114 – O Pibid me ajuda a me tornar um profissional mais capacitado e preparado ao chegar no ambiente escolar.

L137 – Enquanto licenciando nossa formação se tornou mais completa.

As falas dos licenciandos apontam que o contexto Pibid também contribui para uma visão crítica da formação e do aperfeiçoamento em vários aspectos, como também para a construção de alguns saberes experienciais (TARDIF, 2002) ou conhecimentos adquiridos pela experiência e pelo investimento pessoal, conforme destacado por Nóvoa (2002).

Outro olhar relativo a essa categoria está atrelado à formação crítica com uma postura diferenciada ao ser professor.

L101 - Preparação para enfrentar situações diárias de sala de aula, posturas adequadas para ser um bom professor, necessidade de buscas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

L102 – Extremamente importante, pois aprende-se a postura de professor, ganha-se experiência, entre outros itens listados anteriormente.

Além de apontar o contexto Pibid como espaço para a construção de posturas para ser professor, os acadêmicos revelam aspectos sobre os conhecimentos específicos e pedagógicos na construção da postura e da prática reflexivas, conforme destacado por Imbernón (2011). Os licenciandos indicam-no também como espaço para se ganhar experiências para melhorar os processos de ensino e aprendizagem. Os saberes apontados pelos licenciandos estão relacionados com os saberes experienciais e o investimento pessoal, conforme assinalado por Tardif (2002), ou com o saber da experiência, conforme destacado por Nóvoa (2002), na busca por saber-fazer e saber-ser a partir de uma formação mais crítica.

Categoria VII — Formação para a pesquisa

Os significantes que deram origem à categoria formação para a pesquisa apontam que o contexto Pibid também propicia um novo contexto de formação do professor como pesquisador da sua própria prática.

L179 – Além das muitas horas a mais de sala de aula, o Pibid me permite associar a pesquisa científica ao ensino.

L194 – Muito grande o impacto porque através do Pibid podemos aprender, nos desenvolver, pesquisar, conhecer, observar, para que no futuro sejamos excelentes profissionais que fazem algo pela educação, proporcionando uma educação de qualidade com respeito a todos.

L230 – Podendo aliar a teoria aprendida em sala de aula com a prática de sala de aula, refletir sobre a prática, e também tornar-se um pesquisador neste ambiente.

Os relatos dos licenciandos revelam que no contexto Pibid a formação para pesquisa ocorre atrelada à construção de saberes docentes (TARDIF, 2002), relacionando a teoria com a prática, num contexto reflexivo (SCHÖN, 1997).

Um aspecto interessante enfatizado pelos licenciandos representativos dessa categoria vai ao encontro da valorização da pesquisa no processo de ensinar, conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2014). Esse aspecto também aponta que o Pibid contribui para que a universidade alcance o seu objetivo de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, fazendo com que a produção intelectual se construa nesse tripé, mas tendo como referência principal a pesquisa, conforme destacam Severino (2002), Cunha (2012), Pimenta e Anastasiou (2014). Dessa forma, evidencia-se mais ainda o papel da pesquisa durante o trabalho na universidade, ao se buscar aprender e ensinar pesquisando (SEVERINO, 2002), além de produzir conhecimento que é difundido por meio da extensão e do ensino.

Discussões

As categorias elencadas, a partir dos significantes encontrados nas falas dos licenciandos, revelam que os saberes da formação profissional construídos no contexto Pibid se ancoram em sete vertentes da sua formação: formação colaborativa; formação diferenciada; formação humana; formação para a prática pedagógica; formação reflexiva; formação crítica; e formação para a pesquisa.

Os saberes da experiência com a docência se fizeram presentes em todas as vertentes de formação identificadas, apontando que o contexto Pibid propicia um contexto diferenciado na formação do licenciando, futuro professor, a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor, conforme destacam Tardif (2002) e Gauthier (1998).

A experiência do contato com a realidade, a interação com o aluno, a oportunidade de relacionar a teoria com a prática, o aperfeiçoamento/desenvolvimento, a metodologia e as experiências individuais e coletivas vivenciadas pelos licenciandos possibilitaram que eles construíssem esses saberes experienciais, apontados por Tardif (2002) como "saber-fazer e saber-ser", ou saberes da experiência, termo similar defendido por Nóvoa (2002), a partir da experiência com a docência no contexto Pibid.

O aperfeiçoamento advindo da inserção nesse contexto contribui para o desenvolvimento profissional docente, segundo Garcia (1999). Trabalhos envolvendo os aspectos da experiência e o Pibid estão frequentemente presentes nas publicações sobre a formação envolvida no programa. Dentre esses autores, destacamos: Duque e Bolfe (2015), Nunes, Santana e Silva (2014), Jardilino e Oliveri (2013), entre outros que apontam o Pibid como um dos programas que fortalecem a experiência na formação inicial pela presença efetiva no campo da docência, tanto na escola como na universidade.

Outro elemento fortemente identificado nas vertentes de formação elencadas foi o saber advindo da reflexão, apontando que a experiência de vivência no contexto Pibid, a partir de situações reais no campo de atuação, também possibilitou aos licenciandos desenvolverem atividades que estimularam a reflexão sobre a ação, conforme destacado por Schön (1997), e que podem resultar em efeitos formativos positivos entre os licenciandos participantes do programa.

Os significantes relacionados aos saberes advindos da reflexão identificados nas categorias apontaram que os licenciandos desenvolveram em sua prática um saber que foi construído a partir de sua ação e reflexão no contexto Pibid. Os saberes construídos vão ao encontro da construção dos saberes por meio da reflexão sobre a ação, conforme destacado por Schön (1997), e também estão atrelados à construção dos saberes indispensáveis para a formação, conforme apontado por Tardif (2002). Diversos autores, como Tanaka, Ramos e Anic (2013), Rausch e Frantz (2013), Veraszto, Pellegrini, Rinzo, Rodrigues, Teodoro e Bertaglia (2017), também abordam em seus trabalhos o desenvolvimento da reflexividade docente relacionada às atividades desenvolvidas no Pibid, reforçando a formação reflexiva dos acadêmicos bolsistas do programa.

Os trechos de discursos dos licenciandos relacionados aos saberes advindos da reflexão apontaram que eles buscaram agir como profissionais reflexivos (SCHÖN, 2000), pois, a partir de sua atuação nesse contexto e diante dos problemas e desafios enfrentados, estes conseguiram resolvê-los por meio de experiências anteriores, sendo criativos e solidários, buscando compreender e modificar a realidade, a partir de uma reflexão-na-ação, que será incorporada no indivíduo lenta e constantemente. Essas reflexões acabaram promovendo uma nova "visão sobre a profissão e inovação", que contempla reflexões sobre "postura", "segurança", "melhoria da qualidade do ensino" e "certeza pela profissão". Tal aprimoramento desenvolve a criticidade e pode promover aspectos formativos que levem a atitudes profissionais voltadas para o caráter social, dando sentido prático ao que será ensinado pelo futuro profissional.

Os saberes da formação profissional, referenciados e identificados nas vertentes de formação pelos licenciandos como formação colaborativa, formação

diferenciada, formação humana, formação para a prática pedagógica, formação reflexiva, formação crítica e formação para a pesquisa, também estão relacionados ao que Tardif (2002) chama de saberes da formação profissional. Esses são os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, que correspondem ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e são evidenciados na atuação no Pibid, de acordo com as informações coletadas junto aos nossos sujeitos de pesquisa.

Todos esses saberes revelam que o contexto Pibid proporciona uma formação além dos aspectos trabalhados no currículo acadêmico, pois o contato com o ambiente escolar pode favorecer a perspectiva crítico-reflexiva, a qual possibilitou um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, aspectos estes destacados por Nóvoa (2009). Esses elementos também já foram elencados em trabalhos envolvendo formação colaborativa (MATEUS; KADRI; GAFFURI, 2014), formação diferenciada (OLIVEIRA, 2012), formação prática (BALDUÍNO; SILVA, 2013), formação humana (CANAN, 2012), formação reflexiva (ABREU, 2014), formação crítica (AMARAL, 2012) e formação para pesquisa (SOUZA, 2013).

Destacamos, ainda, que o contexto Pibid possibilitou aprendizados específicos, conhecimentos pedagógicos e saberes docentes necessários à docência, conforme destacado por Tardif (2002). As análises sobre a construção destes saberes, a partir desse contexto, evidenciam a importância do pensar e do agir sobre o aprimoramento como profissional de carreira docente (TARDIF, 2002), bem como a construção de identidades docentes, em que cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, conforme destacado por Nóvoa (1995). Nesse sentido, a relação entre o ambiente universitário e o escolar, possibilitada pelo contexto Pibid, fortalece a relação entre teoria e prática, tão importante na assimilação dos saberes necessários para a atuação docente.

Outro aspecto importante evidenciado pelos dados apresentados vai ao encontro do que Imbernón (2011, p. 15) chama de "compartilhar o conhecimento com o contexto", no sentido de evidenciar a formação com a prática como um dos fatores importantes na carreira docente. Além disso, foram evidenciadas, também, algumas características pedagógicas ao se relacionar os aspectos entre teoria e prática, defendidos por Garcia (1999), que podem ser complementados pelo caráter de indagação sobre a sua própria prática no desenvolvimento docente.

Além disso, podemos destacar que as categorias identificadas apontam que os objetivos do programa também estão sendo alcançados, no que tange a: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para

a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica; 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 nos processos de ensino e aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2013).

Considerações finais

Tendo em vista a importância da formação acadêmica e dos conhecimentos para a docência, neste artigo, buscamos identificar que vertentes de formação foram evidenciadas a partir desse novo contexto que caracteriza os saberes da formação profissional docente.

A partir dos impactos provocados na formação inicial de licenciandos, buscamos identificar em seus discursos significantes que revelassem os saberes da formação profissional docente que são construídos a partir de suas práticas de aprendizagem nesse contexto.

Como resultados da pesquisa, evidenciamos que os impactos provocados pelo contexto Pibid colocaram os licenciandos em constante reflexão sobre a sua própria prática, e isso também reflete no seu desenvolvimento profissional docente, por meio da construção de alguns saberes, com destaque para: saberes advindos da experiência com a docência, saberes advindos da reflexão e saberes da formação profissional.

Nossos dados apontaram que o contexto Pibid propicia um ambiente diferenciado, necessário na formação do professor, conforme destacam Tardif (2002) e Gauthier (1998), a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor. Isso possibilitou que os licenciandos construíssem alguns saberes experienciais (TARDIF, 2002) ou saberes da experiência (NÓVOA, 2009), os de saber-fazer e de saber-ser, revelando que o contexto Pibid proporciona uma formação dentro da perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 2009).

O processo reflexivo que, segundo Imbernón (2011), está atrelado à experiência no contexto de atuação profissional, reflexão essa que, segundo Schön (1997), estaria relacionada à ação do sujeito, pode ser identificado nas falas dos licenciandos estudados. As análises da construção desses saberes a partir desse contexto evidenciam, ainda, a importância do pensar e do agir sobre o aprimoramento como profissional de carreira docente (TARDIF, 2002), para a construção de identidades docentes e para o desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999).

Os dados pesquisados revelaram que o Pibid, enquanto política pública de formação de professores, tem alcançado seus objetivos principais de incentivar a formação de docentes para atuar na educação básica, contribuindo para a valorização do magistério e para a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Além disso, a formação acadêmica construída a partir do contexto Pibid tem revelado que outra formação é possível; atrelada a esta, acreditamos que uma outra educação também o será, na medida em que esses licenciandos tenham a oportunidade de ocupar os seus lugares como educadores no contexto escolar nacional. Essa é uma questão interessante para ser investigada futuramente.

Nota

¹ Significante está relacionado a significativo, ou seja, "que significa; que expressa com clareza; que contém revelação interessante" (FERREIRA, 2001, p. 635). Portanto, esses significantes podem significar e expressar aquilo que foi significativo para os licenciandos a partir dos impactos no contexto Pibid. O agrupamento desses significantes é que deu origem às categorias relacionadas às vertentes de formação e saberes da profissão docente para os licenciandos nesse contexto.

Referências

ABREU, Washington Nogueira de. De bolsista a supervisor: uma trajetória reflexiva da formação inicial e continuada no Pibid Música/UFRN. Revista Iniciação & Formação Docente: múltiplos olhares, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1-19, abr./out. 2014.

AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do. Avaliando contribuições na formação docente: uma análise de atividades realizadas no Pibid-Química da UFRPE. Química Nova na Escola, São Paulo, n. 4, p. 229-239, set. 2012.

AMORA, Antônio Soares. Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BACCON, Ana Lúcia Pereira. O professor como um lugar: um modelo para análise da regência de classe. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; GABRIEL, Fabio Antonio. Formação inicial e continuada em Filosofia: um modelo para as representações das relações construídas no contexto Pibid. Saberes, Natal, v. 1, n. 14. p. 121-136, 2016.

BALDUÍNO, Jordana de Castro; SILVA, Luelí Nogueira Duarte. A relação teoria e prática na formação de professores: em foco o Pibid Psicologia. EntreVer, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 250-261, jan./jun. 2013.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução de M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Baptista. Rev. A. B. Vasco. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Coordenação de Aperfeicoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, DF: Capes, 2013. Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria 096 18jul13 AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: portal.mec. gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 26 maio 2018.

CANAN, Silvia Regina. Pibid: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: _____. (org.). Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 17-38.

DUQUE, Tiago; BOLFE, Ana Paula Fraga. Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade. Conquistas e desafios nas experiências do Pibid de Ciências Sociais da PUC-Campinas. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 262-275, 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clermont. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 14.

JARDILINO, José Rubens Lima; OLIVERI, Andressa Maris Rezende. A formação continuada de professores no âmbito do Pibid na região dos Inconfidentes - MG. EntreVer, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 237-249, jan./jun. 2013.

KLUBER, Tiago Emanuel. Atlas.ti como instrumento de análise de pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. Educação Temática Digital, Campinas, v. 16, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2014.

MATEUS, Elaine; KADRI, Michele Salles el; GAFFURI, Pricila. Dinâmicas de colaboração como prática social de aprendizagem significativa. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 64-72, jan./abr. 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Daniel de Freitas; SANTANA, Lucas Lopes de; SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. Programas de formação inicial de professores: um estudo de caso sobre o PIBID no Distrito Federal. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 589-604, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, Míria Gomes. O Pibid-FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, DF, supl. 2, v. 8, p. 469-485, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jürgen. Contribuições do Pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 626-627, 2013.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 232-257, 2001.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. *Interface, Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 6, n. 10, p. 117-24, fev. 2002.

SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia de. *Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s)*: uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

TANAKA, Ana Lúcia Drumond; RAMOS, Ribamar Alves; ANIC, Cinara Calvi. Contribuições do Pibid para o ensino de Ciências: Ação-Reflexão-Ação em uma escola pública de Manaus – AM. Revista Práxis, Volta Redonda, ano V, n. 9, p. 43-49, jun. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERASZTO, Estéfano Vizconde; PELLEGRINI, Manuela; RINZO, Tiemi; RODRIGUES, Tatiane Gomes; TEODORO, Talitha Gonçalves; BERTAGLIA, Amanda Balestre. Impactos do Pibid na formação de licenciandos: avaliação de bolsistas egressos dos cursos de Licenciatura em Física, Química e Ciências Biológicas. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 544-560, jan./jun. 2017.

