



Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. As Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar.

UTAD - Vila Real: 11 de setembro a 13 de setembro de 2014

**FORMAÇÃO CONTINUADA E REFLEXIVIDADE DOCENTE:
O PIBID NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO¹**

Cicera Sineide Dantas Rodrigues [1], Jacques Therrien [2]

[1] Professora do Departamento de Educação da URCA, Crato-CE, Doutoranda em Educação PELA UECE, Fortaleza, Ceará . Bolsista do Programa Observatório da Educação/CAPES- Projeto em rede UECE, UFOP e UNIFESP e-mail: cicerasineide@hotmail.com

[2] Ph.D. Professor Titular aposentado da Faculdade de Educação, UFC. Pesquisador Sr CNPq. Pesquisador Colaborador no PPGE da UECE, Fortaleza-CE. Pesquisador do Programa Observatório da Educação/CAPES – Projeto em rede UECE, UFOP e UNIFESP, e-mail: jacques@ufc.br

Resumo

O estudo analisou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. Essa iniciativa integra as políticas de formação de professores brasileiros desde 2007. No programa em foco, os estudantes das licenciaturas interagem com o cotidiano das escolas desde os primeiros semestres do curso, orientados por professores da educação básica e por docentes universitários. A investigação privilegiou referenciais bibliográficos e documentais. O estudo suscita a ideia de que as experiências no PIBID possibilitam a consolidação da formação continuada, podendo ser um espaço fecundo de desenvolvimento da reflexividade crítica dos professores envolvidos.

1. Situando o objeto de investigação

Admitimos que pensar e viver a docência vem se tornando uma tarefa complexa. No âmbito dessa complexidade, se antes, havia forte preocupação com a ‘desistência’ do aluno da escola, hoje, já é fato, que há também inquietação de estudiosos e do poder público com a ‘fuga’ dos professores da profissão docente. Realmente, é difícil encontrar jovens estudantes desejosos de seguir a carreira docente, e, muitos dos que estão inseridos nesse universo, tendem a desistir dele ou estão ansiosos pelo dia da aposentadoria. Reportando-se a essa discussão, Marcelo (2009, p. 12) analisa que “nos últimos anos temos assistido a uma situação de stress e desmotivação entre os docentes. Em muitos países existem altos níveis de deserção e muita dificuldade em recrutar novos docentes, verificando-se situações de erosão da profissão [...]”.

A falta de atração pela carreira docente deve ser pensada mais como uma construção histórico-social do que como um sentimento individual, marcado pela neutralidade. É proveniente de um contexto profissional vinculado a um projeto de sociedade fundado em uma lógica neoliberal, baseada em princípios individualistas, consumistas, de dominação tecnocrática e de elevada competitividade.

Ademais, no âmbito da sociedade contemporânea, o avanço tecnológico e a consequente profusão de informações gerada, sobretudo, pelas vias midiáticas repercutem diretamente nas concepções acerca da docência. Dessa forma, “a imagem do docente ‘fonte e

¹ Trabalho publicado em Atas (2014) no site do evento: <http://xiicongressospce2014.utad.pt/>

fornecedor de conhecimentos’ torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc.” (Nóvoa, 1991, p. 133)

Nesse contexto, o professor se vê diante de uma realidade paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que são dadas a ele diversas atribuições, há todo um processo de desvalorização social e precarização do seu trabalho. Salas superlotadas, péssimas condições estruturais de trabalho, ausência de suporte didático-pedagógico na escola, reduzido apoio dos pais dos alunos, baixa remuneração salarial, falta de espaço, tempo e instrumentos para estudar, pesquisar e refletir sobre as possibilidades e limites do seu trabalho estão entre os principais desafios com os quais os docentes se deparam cotidianamente em sua profissão. Podemos dizer que esses são alguns dos fatores objetivos que geram o sentido subjetivo de baixa atratividade pela profissão docente, reverberando na inquietante ‘carência de professores’, especialmente, nas escolas de educação básica.

Estes e tantos outros dilemas que envolvem o campo da educação no Brasil e no Mundo passaram a integrar a agenda governamental. E assim, compromissos são firmados no sentido de superar as ostensivas dificuldades e promover a ‘qualidade’ da educação. Ressaltamos que no ano 2000, 164 países se reuniram em Dakar com o objetivo de “propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos”. As metas estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foram avaliadas e redimensionadas. (MEC, 2014, p.05)

Na conferência de Dakar ou ‘Cúpula Mundial da Educação’ foram definidos 06 objetivos a serem perseguidos até 2015. Resumidamente, esses objetivos dizem respeito: ao **cuidado e educação da criança pequena; acesso à educação primária**, obrigatória, gratuita e de boa qualidade; Atendimento e acesso equitativo à aprendizagem apropriada de **jovens e adultos; alcance de uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos; eliminação de disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcance da igualdade de gênero na educação até 2015; melhoria de todos os aspectos da qualidade da educação.** (MEC, 2014, p. 06)

Assumindo os objetivos pactuados nas duas grandes conferências de educação mencionadas, o Brasil vem implementando políticas e programas com vistas ao alcance da propalada ‘qualidade’ na educação. Dentre os vários programas implantados, sobretudo a partir da Conferência de Dakar, o governo brasileiro por meio do Ministério da Educação vem consolidando iniciativas no campo da formação de professores que tem como escopo principal a ‘valorização do magistério’. É nessa perspectiva que surgiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID.

O programa em foco foi instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. É vinculado a Fundação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Suas ações são acompanhadas pela Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. As instituições de ensino superior submetem suas propostas de investigação e trabalho a Editais que são lançados periodicamente pela CAPES.

Entre 2007 e 2012 o PIBID lançou seis editais de iniciação à docência. Em janeiro de 2011, ele era o “segundo maior programa de bolsas da CAPES”¹, fornecendo 31. 252 bolsas para professores universitários, professores da educação básica e estudantes dos cursos de licenciatura das universidades públicas brasileiras (DEB, 2011, P.04).

Quando foi lançado, o PIBID atendia apenas as universidades federais, restringindo-se as licenciaturas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio. A partir do Edital nº02/2009, de 25/09/2009, o programa foi ampliado para as instituições públicas estaduais, abrangendo todas as licenciaturas e modalidades de educação. De acordo com o

¹ O programa com o maior percentual de bolsistas do país em 2011 era o Demanda Social, com 51.800 bolsistas.

relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011, “A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado”. (p.05)

No ano de 2013, o PIBID ganhou força legal, através da Lei Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013- que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. E assim, em seu inciso 5º, fez o seguinte acréscimo no Artigo 62 da Lei maior da educação

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Sucintamente, podemos dizer que o PIBID atua diretamente no processo de aprendizagem da docência por alunos das licenciaturas, instigando-os a refletirem sobre a docência a partir da interação com os espaços escolares e seus agentes. Para o alcance dessa finalidade são mobilizados professores da universidade (Coordenador Institucional, Coordenador de Gestão e Coordenador de Área) e também da escola de educação básica (Supervisor).

Partimos da premissa de que os integrantes desse programa, conscientemente ou não, estão mergulhados em um processo interformativo, em que a aprendizagem de si e da profissão se dá a partir da interação entre os sujeitos, mediados pela reflexão sobre a docência, a escola e seus problemas. Decerto, dentre outros objetivos, o PIBID visa

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 (DEB, 2011, p. 07).

Pelas descrições expostas, consideramos valoroso o desenvolvimento de estudos mais aprofundados sobre o programa de formação em pauta, pois o mesmo traz à tona temas que se articulam diretamente com a problemática da formação de professores, reacendendo o debate sobre questões desafiadoras que, historicamente, permeiam esse campo de estudos. De fato, “o PIBID, como novo modelo de programa voltado para a valorização da docência, em plena expansão, também precisa se explorado teoricamente e estudado em suas metodologias” (Lima, 2012, p. 11).

Diante do que vem sendo discutido, a presente investigação objetivou refletir sobre as potencialidades do PIBID para a formação continuada e o fortalecimento da reflexividade crítica dos professores da escola de educação básica e dos docentes universitários que nele atuam. Esse momento da pesquisa, privilegiou referenciais bibliográficos e documentais para a análise dos fundamentos epistemológicos que dão suporte à proposta do PIBID.

2. Formação Docente Continuada em contexto de escola

Um fenômeno condicionante da formação de professores em contexto brasileiro: a universalização da educação ‘para todos’ no ensino fundamental² gerou a corrida para a formação de professores e a conseqüente *massificação dessa formação*. O processo

²De acordo com dados do IBGE/Pnad, a taxa de frequência no ensino fundamental (06 a 14 anos) passou de 95,3% em 2001 para 98,2%, em 2012. (MEC, 2014)

‘inconcluso’ de formação docente inicial com qualidade constitui o atual desafio do Estado brasileiro: a Formação Docente Continuada em contexto de escola.

Podemos compreender que, de modo geral, a formação de professores “Constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério” (Veiga, 2009, p. 26). A formação docente é, antes de tudo, um processo inicial e continuado. Assume “uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional”. (Veiga, 2009, p. 26).

De caráter inconcluso, a formação docente se sustenta no processo de aprendizagem interativo dos professores com o meio social, com a escola, os alunos e os pares. Na perspectiva de que a formação é a “promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente”, Formosinho (2009, p. 09) ressalta que o processo formativo mais significativo ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares (Formosinho, 2009). Acreditamos que é na escola que a formação continuada ganha presença mais forte. Além disso, está interligada a trajetória de formação pessoal e inicial do docente e tem caráter permanente.

Em relação ao PIBID, foco dessa investigação, observamos que sua principal marca é constituir-se como uma iniciativa que propõe o desenvolvimento profissional docente a partir da relação entre a universidade e a escola. A aproximação entre essas instituições sinaliza para a constituição de importantes possibilidades de formação contínua dos professores das escolas e dos docentes universitários. Talvez esteja aí, nessa troca mútua de saberes e fazeres a maior fecundidade do PIBID.

Antecipamos que este programa atende a uma parcela determinada de estudantes universitários, atingindo também uma quantidade específica de professores da educação básica e da universidade. Diríamos que esta é uma das principais limitações do PIBID, pois, se a perspectiva principal é contribuir para uma formação docente de qualidade, essa experiência precisa ser universalizada, não podendo, pois, ser acessível apenas a uma parte dos membros da comunidade educativa.

Ao se considerar as possíveis contribuições e limitações do projeto formativo em destaque, é importante também enfatizar que a qualidade da formação de professores como condição para a qualidade do ensino nas escolas, deve estar atrelada a decisões políticas mais amplas e profundas que visem a melhoria das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente nas instituições de ensino em que exercem sua profissão e na própria vida social.

É fundamental ainda a constituição de uma sólida Formação Inicial pela qual se adquirem saberes *teóricos*, disciplinares e pedagógicos. Por sua vez, é igualmente essencial a Formação Continuada fundada na *epistemologia da prática docente*. Este é o princípio fundante da formação para o *saber ensinar, o aprender a ser professor*. Este princípio exige: o desenvolvimento de uma racionalidade/reflexividade crítica e transformativa fundante de sua práxis – que tem início na formação inicial e se consolida na formação continuada.

A epistemologia da práxis docente (ou seja, a constituição do saber em contexto de ação) refere-se ao repertório de saberes que integram e constituem a identidade do profissional de docência em ação, articulados pela sua reflexividade e constituindo o referencial que justifica, legitima e fundamenta suas intervenções transformadoras na ecologia da escola.

No cerne desse debate, pressupomos que o contexto escolar é ponto de partida e de chegada do processo de formação docente. O universo escolar, com todas as suas contradições, é reconhecido nas proposições do PIBID como importante campo formativo dos alunos das licenciaturas. Vale destacar que o programa é uma proposta extracurricular. Atende a um número específico de alunos bolsistas, inseridos no mesmo por meio de processos seletivos, realizados no âmbito de cada universidade.

Como se vê, oficialmente, o PIBID se diferencia do Estágio Supervisionado e das disciplinas de prática de ensino. Estes são componentes curriculares obrigatórios dos cursos, atendendo a todos os estudantes das licenciaturas, sem a existência de financiamentos e, na maioria das vezes, em condições de extrema precarização. Ao discutir a relação entre Estágio Supervisionado, as práticas de ensino e o PIBID, Lima (2012, p. 11) alerta que:

Da mesma forma que o Estágio e as Práticas de Ensino, desenvolvidas de forma precarizada agride a boa qualidade da formação docente, enquanto o PIBID permanecer como privilégio de poucos, poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente.

Diante disso, surge a pergunta que não quer calar: o que requer o contexto da escola para propiciar elementos essenciais à formação permanente de professores que permitam a continuidade e o diálogo com os cursos de formação docente?

Adiantamos que a passagem de uma situação de massificação da formação de professores para um contexto de formação continuada, situada, crítica e reflexiva voltada para a constituição de uma cultura escolar que se direcione para o a aprendizagem permanente da profissão docente, requer um contexto de escola constituído para encontrar respostas situadas frente as indagações cotidianas dos docentes.

3. PIBID, aprendizagem da docência e reflexividade crítica: elementos discursivos

No combate a racionalidade técnico-instrumental no campo da educação, particularmente a partir da década de 1980, surgiram estudos que subsidiaram propostas de formação profissional calcadas nos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador. Entre seus principais idealizadores, Donald Schon (1995, p. 82) faz severas críticas à formação pautada na razão técnica. Nessa lógica, o conhecimento parte do “centro e é imposto para a periferia”, não se possibilitando sua reelaboração.

O autor em pauta contribuiu para a abertura de horizontes que indicam a valorização da prática docente e da “pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática” (Pimenta, 2005, p. 20). Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 27) aponta que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador”. Para Tardif (2006, p. 36) o saber docente é “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Também no Brasil, na década de 1990 introduziram-se importantes estudos sobre os saberes mobilizados pelos professores em sua prática pedagógica. De acordo com a matriz conceptual de formação do professor reflexivo e pesquisador, o docente é um profissional que produz saberes no próprio trabalho que desenvolve.

Sem negar as contribuições dessa perspectiva, há inquietações no sentido de que a mesma possa gerar um possível ‘praticismo’ em que a ação se tornaria auto-suficiente, como se a teoria perdesse o seu valor, reforçando então o processo de cisão entre a dimensão teórica e a prática. Todavia, é certo que a “teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada [...]” (Pimenta, 2005, p.26).

A abordagem que defende o professor como investigador da sua própria prática é frágil se não considerar a profissão docente como uma prática socialmente e institucionalmente determinada. Por isso, ao se tomar como base a ideia da formação pela reflexão, é importante saber “a respeito de que reflexão estamos falando e a quem ela interessa. É preciso considerar ainda as condições objetivas de vida e de trabalho docente e

até que ponto o professor pode ser reflexivo nessas condições [...]” (Lima e Gomes, 2005, p. 164).

A concepção de professor reflexivo está pautada no princípio da reflexividade, sendo esta “uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos.

Vale enfatizar ainda que o termo reflexão provém do latim *reflectere* e tem o sentido de “recurvar, dobrar, ver, voltar para trás. Reflexividade parece ser, pois, um termo adequado para designar a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios [...] (Libâneo, 2002, p. 53-54). Logo, a reflexividade tem o sentido de tomada de consciência da ação, referindo-se ao ato do sujeito pensar sobre o que faz.

Sacristan (1999) apresenta três níveis de reflexividade. O primeiro nível corresponde ao distanciamento que se faz da ação. Desse modo, o sujeito busca explicações para as suas ações com base em elementos do cotidiano, do senso comum. É uma flexibilidade de “tipo imediato que tem origem na experiência, lugar onde as primeiras impressões podem caminhar para a compreensão, além das evidências aparentes que se encontram relacionadas diretamente ao senso comum” (Therrien e Nóbrega Therrien, 2010, p. 04).

No segundo nível de reflexividade há a incorporação de conhecimentos científicos na compreensão das ações. A ciência fornece assim elementos que podem ajudar os sujeitos a passarem do primeiro para o segundo nível. Nesse entendimento, as ciências, como *corpus* de conhecimentos ou elaborações culturais objetivas externas aos sujeitos, podem e devem ser pensadas como um tipo de conhecimento que implica uma ruptura com o senso comum, que é cultura pessoal e intersubjetiva compartilhada [...] (Sacristan, 1999, p. 117).

O terceiro nível de reflexividade é denominado de meta-reflexividade. Refere-se ao pensamento do sujeito sobre as reflexividades anteriores, que se faz de uma maneira dialética, crítica e contextualizada. De fato, é neste nível que se torna mais evidente a complexidade da reflexividade constituinte do sujeito que a concepção gramsciana qualificou de “intelectual orgânico” e que, na sociedade contemporânea, deveria ser referencial do perfil do profissional objeto da formação universitária [...] (Therrien e Nóbrega Therrien, 2010, p. 4-5)

Com base na análise dos três níveis de reflexividade, Libâneo (2002, p. 70) argumenta que os docentes em seu processo formativo deveriam desenvolver três capacidades: “a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades [...] a segunda, de apropriação de metodologias de ação, a terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares”.

Com suporte na epistemologia da prática, essas reflexões indicam que “compreender a racionalidade do fazer pedagógico no chão da sala de aula significa buscar desvelar as certezas que dão suporte às decisões do professor” (Therrien e Souza, 2000, p.02). Cabem nesse debate os estudos sobre os saberes mobilizados pelos professores no cotidiano da escola.

Na prática dos professores, todas as características humanas individuais e sociais são acionadas. Isso sugere que as experiências vividas no mundo objetivo ganham significados e são internalizadas pelos docentes, passando a configurar a subjetividade professoral. Desse modo, durante toda a sua vida o professor vai incorporando crenças, valores, atitudes e comportamentos, frutos das experiências vividas em instituições das mais diferentes matizes. A família, a escola, a universidade, os pares, a mídia, os cursos dos quais ele participa e o próprio exercício da docência representam as principais fontes de conhecimentos que servem de base ao trabalho do professor.

Na complexa caminhada formativa, o docente vai se fazendo e se refazendo nos múltiplos espaços sociais por onde passa. Nesse processo, as aprendizagens vão sendo internalizadas, contribuindo para a reelaboração de saberes constituídos em bases anteriores. O que não se pode perder de vista é que o ser humano em geral e o educador, em particular,

aprende na interação consigo mesmo e com outros sujeitos. Por isso, dizemos que a identidade docente é um fenômeno individual (subjetividade) e social (intersubjetividade). Todavia, sabemos que os processos de individuação e de socialização, embora ligados entre si, são momentos distintos. Sobre isto, é possível inferir que:

Para existir uma noção de intersubjetividade, é necessário que exista, ao mesmo tempo, uma noção de subjetividade. A existência de uma instância social pressupõe a existência de uma instância individual. Por isso, podemos nos referir à existência de um 'eu' que aprende, que se individualiza e se socializa no encontro com o outro. (CASAGRANDE, 2009, p. 94)

No nosso entendimento, as experiências relacionais no âmbito do PIBID permitem a abertura de caminhos para a vivência da formação continuada, podendo também ser um espaço fecundo de desenvolvimento da reflexividade crítica dos professores. De fato, o transitar de profissionais do ensino entre a universidade e a escola, munidos por instrumentos teórico-práticos sobre a educação, a escola e o ensino, pode gerar transformações nas concepções e práticas desses sujeitos. A convivência e o diálogo com os agentes desses espaços impulsionam a construção da aprendizagem da profissão docente.

Considerações Finais

Na dinâmica metodológica do PIBID, os estudantes das licenciaturas aproximam-se da escola identificando problemas, refletindo sobre os mesmos e buscando coletivamente algumas iniciativas de intervenção nesse contexto. Os docentes da educação básica são percebidos como coformadores desses futuros professores, integrando-se a universidade através de um processo de reflexão sobre a educação e a docência. A interação entre os estudantes e os professores das escolas é mediado pelo professor universitário ou Coordenador de Área.

Diante do estudo realizado e da visibilidade que vem ganhando o PIBID no contexto das políticas de formação de professores no Brasil, levantamos alguns questionamentos. Estes apontam a necessidade de mais estudos sobre o PIBID. E assim, perguntamos: Quais os espaços de reflexividade existentes nas escolas? De que modo o PIBID vem se constituindo como espaço de reflexão da escola e da docência? Qual o modelo de racionalidade predominante no PIBID? Como o PIBID contribui para mudar os conhecimentos e os comportamentos dos professores e o desempenho dos estudantes? Quais os sentidos de docência expressos nos documentos do PIBID?

Percebemos enfim que os espaços para a reflexão crítica sobre a escola e a docência ainda são incipientes. Defendemos que o PIBID pode ser concebido como um desses espaços, pois contém elementos que contribuem para o processo de formação inicial dos licenciandos e de formação continuada dos professores da educação básica e do docente universitário. Inseridos no referido programa, esses sujeitos interagem mais de perto com os principais desafios e possibilidades que emergem do cotidiano escolar.

Conscientes de suas prováveis fragilidades, reiteramos que uma real fecundidade do PIBID é a aproximação que vem sendo construída entre a universidade e a escola de educação básica. À medida que tomam a instituição escolar como campo investigativo e formativo, os professores universitários passam a conhecer melhor os desafios e as potencialidades desse universo, que costumeiramente, aparece para eles apenas em sua dimensão discursiva e teórica.

No caso dos professores da educação básica, o PIBID traz uma possibilidade de retorno à universidade, a partir da interação destes com os grupos de estudos que são formados e da integração em eventos científicos, em que estes apresentam as reflexões das

intervenções que são realizadas nas escolas, supervisionadas pelos mesmos. Por isso, sem desconhecer as limitações do PIBID, acreditamos que o mesmo traz elementos que impulsionam a formação continuada dos docentes da educação básica e do ensino superior, podendo se constituir em um espaço fecundo de fortalecimento da reflexividade crítica destes profissionais.

Por outro lado, sabemos que a lógica de organização do PIBID muda em cada contexto, levando a diferentes racionalidades. Nesse sentido, o PIBID é uma estrutura para a qual devemos dar significados. Ademais, o referido programa não é a salvação para os complexos problemas da escola, mas pode ser visto como uma estratégia fértil para responder a alguns desafios do campo de formação docente no Brasil, à medida que estiver articulado a um projeto educacional que vislumbre a emancipação humana e social.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação-MEC. Relatório Educação Para Todos No Brasil 2000 2015: Versão Preliminar, junho de 2014. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20514

BRASIL. Diretoria De Educação Básica Presencial-DEB. Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011. In: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.796/2013. 2013.04.04. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 6 de abr. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38. 2007.12.12. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, nº. 239, seção 1, p. 39. In: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital Nº 02/2009-PIBID. 2009.09.25. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf

Casagrande, Antônio Cledes (2009). Educação, Intersubjetividade E Aprendizagem Em Habermas. 1ª edição, Editora: UNIJUI.

Formosinho, J. (2009.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.

Libâneo, J. Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, S.G.; Ghedim, E. (2002.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2ª edição. São Paulo: Cortez.

Lima, Maria do Socorro Lucena; Gomes, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: Pimenta, Selma Garrido (2005). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez.

Lima, Maria do Socorro Lucena. (2012). A Prática De Ensino, O Estágio Supervisionado e o Pibid: Perspectivas e Diretrizes Para Os Cursos De Licenciatura. XVI ENDIPE, Campinas.

Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. SÍSIFO-REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Nº 08, 2009, jan-abr.

Nóbrega-Therrien, S. M.; Therrien, J. (2010). A reflexividade como mediação entre o ensino e a pesquisa na gestão da prática educativa. XV ENDIPE (CD-ROM), Belo Horizonte.

Nóvoa, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. TEORIA & EDUCAÇÃO, nº 4,1991. p. 104-139.

Nóvoa, António (1995). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Veiga, Ilma Passos Alencastro (2009). A aventura de formar professores. 1ª Edição, Editora, Papyrus.

Pimenta, Selma Garrido (2005). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez.

Sacristan. J. Gimeno (1999). Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed.

Schon, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio. (1995). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

Tardif, M. (2006). Saberes docentes e formação profissional. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Therrien, Jacques; Souza, Ângela T. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: Candau V.M. (2000). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A.