UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Rafael Marques Gobbo

UM ESTUDO SOBRE A INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE BOLSISTAS EGRESSOS DO PIBID

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Orientador: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Taubaté – SP

2017

RAFAEL MARQUES GOBBO

UM ESTUDO SOBRE A INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE BOLSISTAS EGRESSOS DO PIBID

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a)_____ Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a)_____ Universidade _____

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a)_____ Universidade _____

Assinatura_____

AGRADECIMENTOS

Durante os anos de 2015 e 2017 realizei este projeto de vida, o curso de mestrado. Nesse período vivenciei uma mudança positiva no âmbito profissional e pessoal, mas tudo que aconteceu agradeço às instituições e pessoas que me apoiaram e que compreenderam a empreitada desenvolvida.

Agradeço imensamente a Simone, esposa que está ao meu lado e que me apoia incondicionalmente, e também a pessoas centrais da minha vida: minha mãe, Silvia, meu pai, Luiz Antonio, e meu irmão, Vinicius.

À Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, pela dedicação e atenção aos mestrandos.

Aos Professores Doutores que, com dedicação e sapiência, nos conduziram na construção do conhecimento.

As minhas considerações e respeito à orientadora deste trabalho Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti.

À Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, pelo acompanhamento do amadurecimento desse trabalho.

À Profa. Dra. Glaucia Signorelli Queiroz Gonçalves, pela disposição e colaboração no desenvolvimento da dissertação.

À Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida, pela atenção durante o processo de defesa deste trabalho.

Aos meus colegas que também enfrentaram esse caminho, agradeço a companhia e as muitas ideias discutidas em sala de aula.

Aos participantes, pelas entrevistas concedidas e pelo tempo cedido nesse dia a dia corrido de um professor.

Aos diretores, funcionários e colegas professores das escolas em que transitei nesse período.

Em especial, à Prefeitura Municipal de São José de Campos, pela concessão de bolsa pelo Programa de Bolsas de Estudo do Servidor Municipal (PROBESEM).

A todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente nesta minha pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(PAULO FREIRE – *Pedagogia da Autonomia*)

RESUMO

A formação dos futuros professores e as políticas públicas voltadas para a melhoria da formação docente têm sido temas de discussão em estudos acadêmicos. Um dos focos desses estudos são os questionamentos sobre a qualidade dos cursos e a falta de atratividade que a profissão de professor vem sofrendo. O PIBID, uma política pública recente, parte de um conjunto de iniciativas do governo federal, tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino dos futuros docentes, promovendo a articulação entre teoria e prática na formação inicial dos professores, com envolvimento de instituições de ensino superior e escolas públicas. O objetivo deste trabalho é analisar se essa política, desenvolvida a partir de 2010 por uma universidade do Estado de São Paulo, contribuiu para a formação e a iniciação profissional de estudantes de licenciatura, no entendimento de bolsistas que participaram do programa. A metodologia apoia-se nas abordagens qualitativas de pesquisa. Como principal instrumento para coleta de dados recorreu-se à entrevista não estruturada, por permitir maior interação entre o entrevistado e o entrevistador. Foram realizadas seis entrevistas com egressos de diferentes licenciaturas que participaram do PIBID no período 2012-2014, nessa instituição. Os resultados indicam que as vivências e experiências proporcionadas pelo programa contribuíram efetivamente para a atratividade da carreira docente e para a iniciação profissional do participante do programa, assim como permitiram a observação de outros aspectos, tais como: articulação entre teoria e prática, e compreensão da teoria como fonte de reflexão sobre a prática; desenvolvimento de postura investigativa na atuação profissional; mais segurança e maturidade para o exercício docente; construção de conhecimentos necessários para a prática; percepção da própria valorização profissional e identificação com a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Egresso PIBID. Encaminhamento profissional. Inserção profissional.

ABSTRACT

The academic education of future teachers and the public policies aimed at improving teacher education are topics of discussion in academic studies, one of factors of these studies are the issues that exist about the quality of the courses and the lack of attractiveness that the teaching profession has been suffering over the decades. The PIBID is a newfound public policy, it begins with a set of initiatives of the federal government that has as objectives to improve the quality of teaching of futures teachers, causing the joint between the theory and practice in the initial education of the teachers with the involvement of universities and public schools in Brazil. The objective of this research is to analyze if this policy developed from the year 2010 by a university in the state of São Paulo contributes to the teachers education and the profissional initiation of graduation students from the perspective of scholarship holders who participated in the program. The methodology is based on qualitative research approaches. As the main tool in data collection, it was searched in the unstructured interview for presenting a greater interaction between the interviewee and the interviewer. For execution of this research, six interviews were carried out with scholarship holders in different graduate courses who participated of PIBID between the years of 2012 to 2014 in this institution. The results indicate that the involvements and experiences provided by the program PIBID have effectively contributed to the attractiveness of the teaching career and the professional initiation of the program participant, thus allows to observe other aspects, such as: articulation between theory and practice, and understanding of theory as a source of reflection on practice; development of an investigative stance in professional practice; more safety and maturity for the teaching exercise; knowledge needed for practice; perception of their own professional valorization and identification with teaching.

Keywords: PIBID egress. Professional training. Professional insertion.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	-	Constituição Federal
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEB	-	Diretoria de Educação Básica Presencial/ Capes
EAD	-	Ensino a Distância
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	-	Instituição de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
OCDE	-	Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
OIE	-	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PARFOR	-	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PEB II	-	Professor de Educação Básica II
PIBID	-	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PUCSP	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PNE	-	Plano Nacional de Educação
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UFSCar	-	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
2 O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE 16
2.1 Políticas públicas: formulação e desenvolvimento 16
2.2 Políticas Públicas Educacionais para formação docente no Brasil 18
2.3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID 23
3 DA FORMAÇÃO À INICIAÇÃO PROFISSIONAL 29
3.1 Formação de professores e conhecimento profissional 29
3.2 Desenvolvimento Profissional no PIBID 38
3.3 Início profissional: a passagem de estudante a professor 42
3.3.1 Estudos sobre o início profissional de egressos do PIBID 46
4 METODOLOGIA 55
4.1 Participantes 55
4.2 Instrumentos 56
4.3 Procedimentos para Análise de Dados 58
5 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO INGRESSO PROFISSIONAL: A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES 60
5.1 Caracterização dos participantes 60
5.2 A influência do PIBID na escolha profissional e continuidade na carreira 63
5.3 O encontro com a realidade escolar na iniciação à docência 68
5.4 A articulação entre teoria e prática 75
5.5 A constituição do conhecimento prático/ pedagógico pelo PIBID 81
5.6 O reconhecimento profissional e a identificação com a docência 86
CONSIDERAÇÕES FINAIS 91
REFERÊNCIAS 95
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 100
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 101
ANEXO B – OFÍCIO 103
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO 104
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 105

1 INTRODUÇÃO

A carreira docente vem-se mostrando pouco atrativa no Brasil, devido a fatores como a questão salarial e o reconhecimento social que os professores perderam nas últimas décadas. Outro aspecto problemático é a formação inicial dos futuros professores nas universidades, muitas vezes questionada pela baixa qualidade e falta de preparo dos alunos para a docência nos cursos de licenciatura (GATTI; NUNES, 2009).

A preocupação com a qualidade da formação dos futuros professores tem sido tema recorrente há vários anos nas discussões acadêmicas e publicações científicas. Torna-se mais pertinente, ainda, quando se consideram dados de algumas pesquisas que correlacionam fatores da relação professor/aprendizagem e apontam a qualidade do professor como fundamental na aprendizagem dos alunos (OCDE, 2005, *apud* MARCELO, 2009c).

A constatação das dificuldades na formação dos professores, bem como a crescente compreensão da necessidade de melhorar as condições de formação e carreira dos docentes como questão fundamental para a qualidade da educação no país, vem dando origem a algumas políticas públicas de educação que tentam mudar essa realidade. Essas políticas buscam principalmente direcionar incentivos à formação inicial de professores nas licenciaturas.

No âmbito das políticas nacionais, uma iniciativa para estimular a iniciação à docência foi proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação (MEC), com a criação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Tendo seu primeiro edital em 2007, o Programa foi implementado a partir de 2009, contemplando primeiramente as universidades públicas federais e, posteriormente, estendendo-se para outras IES (Instituições de Ensino Superior) públicas no território nacional (GATTI, *et al.*, 2014). Apesar de existirem outras iniciativas, o programa mostrou-se diferenciado e atraente, especialmente por incluir professores experientes da rede pública como formadores dos alunos bolsistas, aproximando a formação na universidade das escolas de educação básica.

O PIBID tem, entre seus objetivos, o de incentivar o ingresso e melhorar a qualidade da formação nos cursos de licenciaturas. Objetiva também contribuir para o desenvolvimento da teoria de forma articulada com a prática de ensino e inserir os licenciandos nas escolas de educação básica, acompanhados pelas universidades e por professores das escolas públicas,

que atuam como coformadores dos alunos. Essa iniciativa proporciona bolsas de incentivo para os participantes, a fim de apoiar todos os envolvidos.

O interesse pelo Programa, sua amplitude e o fato de ser desenvolvido por instituições universitárias vêm favorecendo a produção de muitos estudos e pesquisas sobre o PIBID. Um estudo amplo, desenvolvido por Gatti, *et al.* (2014) no âmbito da Fundação Carlos Chagas, identifica a publicação de um número razoável de trabalhos sobre o PIBID, mas destaca que são, em sua maioria, de caráter local e com foco qualitativo, o que sugere a necessidade de continuidade das pesquisas. No mesmo estudo, apresenta-se uma análise positiva dos alunos bolsistas sobre o Programa, com destaque, por exemplo, para as trocas entre teoria e prática, o aumento da criatividade das práticas e maior conhecimento da profissão docente.

As pesquisas não indicam, no entanto, se os alunos participantes continuaram na profissão e se aqueles que ingressaram no magistério sentem-se mais preparados para a carreira docente. Investigações relativas à continuidade profissional dos licenciados que participaram do PIBID após a conclusão do curso constituem uma lacuna nos estudos, o que desperta inquietação. A amplitude e longevidade dessa iniciativa, as perspectivas favoráveis apontadas nas pesquisas e o grande volume de recursos públicos demandados no seu desenvolvimento levam a questionamentos sobre os efeitos do PIBID, principalmente quanto a ele estar ou não correspondendo a esse aporte de recursos.

Essas questões relacionadas ao PIBID e à educação pública decorrem, não apenas da sua relevância no contexto das políticas educacionais brasileira, mas também de meu próprio envolvimento pessoal no Programa, que fez parte de minha trajetória profissional.

A educação pública faz parte da minha vida desde a educação básica. Estudei o primeiro ano do Ensino Fundamental até o fim do Ensino Médio em escolas estaduais e municipais. Durante a minha graduação no curso de Geografia, fiquei vinculado em uma universidade pública municipal.

Essa estreita relação com a educação pública fez com que algumas questões surgissem durante a minha vida acadêmica, principalmente por meio de reflexões nas aulas relacionadas ao estágio obrigatório para licenciatura. As questões pertinentes poderiam ser estas: a formação de professores corresponde à demanda das escolas públicas? De que forma a carreira docente pode ser atrativa? Apesar dessas dúvidas e de outros desafios durante a formação, busquei esse caminho para a licenciatura por meio de concursos para trabalhar em rede pública.

No ano de 2008, logo após obter o título de graduação na licenciatura em Geografia, ingressei efetivamente na rede municipal de ensino de São Luiz do Paraitinga, SP.

Posteriormente, em 2010, fui contratado como professor temporário na rede municipal de Taubaté-SP, mantendo os dois vínculos até o final desse mesmo ano. A partir de 2011, trabalhei apenas na rede municipal de Taubaté, onde permaneci até 2013, quando me efetivei na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como professor de Educação Básica II – PEB II, e também ingressei como professor II – PII de Geografia na rede municipal de ensino de São José dos Campos, SP. Nessas duas últimas redes permaneço até os dias atuais como professor da disciplina de Geografia. Essa retrospectiva de formação e trabalho denota o meu forte vínculo e consideração com a educação pública.

O momento inicial da minha inserção profissional docente ocorreu em um ambiente favorável e de certa forma acolhedor, pois a rede de ensino era pequena, com número reduzido de escolas (7 Unidades Escolares) e com turmas de 15 a 20 alunos. Apesar das primeiras dificuldades de um iniciante, como planejamento e organização de aulas, surgirem nesse primeiro contexto, elas foram sendo superadas, principalmente em virtude do apoio e observações de colegas professores mais experientes. Existia também um apoio da rede, por meio de horas de trabalho coletivo e de alguns cursos de curta duração oferecidos aos docentes.

A partir de 2010 comecei a trabalhar em uma rede de ensino maior, com escolas também maiores. Essa nova situação de trabalho me impressionou e me desafiou ao mesmo tempo, pois as dificuldades com organização de aulas e planejamento surgiram novamente. Lecionava em 5 escolas, uma rural e as demais situadas em bairros periféricos, onde havia um número elevado de alunos e o ambiente muitas vezes apresentava-se perturbado e barulhento. Essa situação de diversas escolas, com diferentes equipes docentes e de gestores persistiu até meados de 2013, quando consegui me estabelecer em duas escolas e também em duas redes de ensino. Após esses primeiros cinco anos de experiência em sala de aula e de muita reflexão sobre a prática, essa última transição profissional apresentou-se mais tranquila.

Essas vivências no início de carreira, com mudanças constantes de escolas e turmas, e outros complicadores na dinâmica profissional, podem ser consideradas uma situação precária de trabalho docente (TARDIF, 2012). Para o autor, essa precariedade torna a aprendizagem da profissão mais difícil, pois isso pode demandar mais tempo para o professor dominar as competências necessárias para o exercício da profissão, assim como torna mais "difícil a edificação do saber experiencial" (TARDIF, 2012, p. 90). Por outro lado, apesar das dificuldades e da precariedade descrita, essa experiência com algumas realidades escolares me proporcionou um olhar um pouco mais amplo sobre a cultura, a diversidade e as peculiaridades de cada uma daquelas escolas.

A inserção profissional e os desafios no dia a dia de um professor iniciante reforçaram a minha percepção da importância de uma boa formação inicial para o exercício da docência na educação básica. Aquelas questões iniciais da vida acadêmica começaram a fervilhar novamente, levando-me ao interesse pelo PIBID, ao perceber suas possibilidades para melhorar a formação docente. Sendo assim, em 2011, ainda como professor de uma rede municipal, interessei-me pelo "recém-chegado" Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência - PIBID. Participei do processo seletivo como professor supervisor do subprojeto de Geografia e consegui a vaga para desenvolver o programa na escola em que estava atuando naquele ano.

Nos meses em que permaneci como professor-supervisor, a experiência foi muito intensa no papel de coformador dos bolsistas. Até esse momento nunca tinha presenciado esse movimento de relação entre teoria e prática na formação inicial, consequentemente isso me surpreendeu. Pude constatar, com essa experiência, a importância dessa iniciativa para o aperfeiçoamento na formação dos futuros docentes em busca de uma educação pública de qualidade no Brasil.

Mesmo após desligado do Programa, em 2012, passei a observar o desenvolvimento e crescimento dessa política na rede pública durante esses anos, e algumas outras questões, derivadas das reflexões anteriores, voltaram a me inquietar, tais como: o PIBID está contribuindo para a formação docente? O PIBID conseguiu contribuir para a atratividade da carreira de professor, visto que os dados apontam a carreira docente como uma opção menos atrativa entre os jovens?

Essas inquietações, que começaram durante a graduação, transformaram-se em projeto para o desenvolvimento da dissertação de mestrado, com início em 2015.

Por considerar relevante a investigação desses aspectos, este projeto de pesquisa tem como foco alunos de uma IES (Instituição de Ensino Superior) no interior do estado de São Paulo que foram bolsistas do PIBID nos últimos anos, visando conhecer suas perspectivas sobre os resultados do Programa. Buscou-se verificar se os efeitos positivos do PIBID durante a formação inicial, apontados nas pesquisas e se estendem após a conclusão do curso. Em outras palavras, verificar se os estudantes se interessaram em continuar na carreira docente após sua formação e se houve real contribuição do PIBID em sua atuação profissional.

Sendo assim, o problema proposto no estudo pode ser apresentado da seguinte forma: quais os efeitos do PIBID na formação e atratividade para a carreira docente, para alunos bolsistas que participaram do Programa? A participação no Programa favoreceu o enfrentamento das possíveis dificuldades do início profissional?

Considerando essa problemática mais ampla, são colocadas algumas questões orientadoras:

- Os alunos bolsistas sentiram-se motivados a seguir a carreira docente?
- Esses professores sentem-se mais preparados para o exercício da docência?
- Quais foram as contribuições do PIBID para os novos professores, no seu ingresso profissional? As experiências e aprendizados no PIBID fizeram diferença no seu início profissional?
- Como lidaram com os desafios do ingresso na profissão?

Visando ao esclarecimento dessas questões, o universo do presente estudo abrange alunos de licenciatura que participaram do PIBID na IES pesquisada. Trata-se de um projeto amplo que tinha, em 2014, 325 bolsistas de iniciação à docência, de sete cursos de licenciatura, a saber: Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática/Física e Pedagogia.

No período 2012-2014 foram identificados 206 alunos desligados do Programa, na maioria dos casos por terem concluído os cursos. Não houve um acompanhamento desses egressos quanto à sua inserção profissional após a participação no PIBID, mas estudos preliminares de uma pesquisa em andamento realizada por grupo da PUCSP indicam que 56% deles estão atuando na docência[1]. A fim de analisar o desdobramento do Programa, o estudo proposto teve como sujeitos seis desses egressos (um de cada subprojeto, exceto Biologia) que já estão trabalhando como professores.

Assim, foram delineados os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Analisar as possíveis contribuições do PIBID para a formação inicial e inserção profissional de estudantes de licenciatura, na perspectiva de bolsistas que participaram do Programa em uma instituição de ensino superior.

Objetivos específicos

- Analisar se a participação no PIBID contribuiu para o encaminhamento profissional dos egressos do Programa;
- Analisar se a participação no Programa, na perspectiva dos egressos, favoreceu a formação e atuação profissional no início da carreira;

[1] Trata-se do Projeto de Pesquisa: Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação a Docência, coordenado pela Profa. Marli André, da PUCSP.

- Identificar situações e experiências no PIBID que, na opinião dos participantes, contribuíram para sua iniciação profissional.

Entende-se que o presente estudo, ainda que delimitado a um contexto específico, dentro das possibilidades de uma pesquisa conduzida no âmbito de um curso de mestrado por um único pesquisador, pode trazer, ao responder aos objetivos propostos, elementos para a compreensão dos desdobramentos desse programa de iniciação à docência. Pode, também, revelar a perspectiva dos participantes sobre os seus efeitos no preparo e ingresso profissional dos bolsistas.

Para atender a esses objetivos e esclarecer os propósitos da pesquisa, a dissertação está organizada em seis seções.

Na introdução apresentam-se a justificativa e relevância do estudo, a formulação do problema e os objetivos da pesquisa.

Na segunda seção são discutidas as questões das políticas públicas, analisando como funcionam esses mecanismos e seus efeitos no contexto das práticas, bem como se apresenta uma contextualização do PIBID no Brasil e na instituição em questão.

Uma revisão da bibliografia, analisando alguns estudos significantes, métodos e análises realizadas sobre egressos do PIBID constituem a terceira seção. Além disso, discutem-se questões sobre o conhecimento docente, desenvolvimento profissional e o professor iniciante.

A fundamentação metodológica utilizada é descrita na quarta seção, assim como os procedimentos para coleta e análise dos dados.

Na quinta seção é desenvolvida a análise dos dados, organizando, expondo e interpretando os relatos dos egressos no diálogo à luz da fundamentação teórica, a fim de compreender a relevância e as contribuições que o Programa proporcionou na inserção profissional docente.

Na última seção apresentam-se as considerações finais do estudo.

Por abordar questões relevantes, como o desenvolvimento e os resultados de uma importante política pública brasileira, assim como questões sobre a inserção profissional docente, esta pesquisa visa contribuir positivamente para os estudos acadêmicos e discussões de políticas públicas voltadas para a formação e início profissional dos professores.

2 O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

O desenvolvimento de políticas públicas é o principal instrumento do Estado para atender às necessidades da sociedade diante das demandas necessárias. Esse instrumento estatal pode contribuir diretamente para melhoria e qualificação de diversos setores da sociedade, principalmente a educação.

Ainda que não possam ser desconsiderados os contextos sociais, políticos e econômicos mais amplos que delimitam a atividade profissional dos professores, as políticas públicas educacionais são instrumentos que podem influenciar diretamente a formação e valorização dos docentes. Isso porque as diretrizes dessas políticas normatizam e estabelecem condições para a formação dos futuros professores.

No Brasil, algumas iniciativas de políticas públicas nos últimos anos têm sido propostas visando contribuir na formação e qualificação de professores. O PIBID é mais uma dessas iniciativas que visam à qualificação dos cursos de licenciatura em todo o território nacional.

Nesta seção são discutidos o desenvolvimento de políticas públicas e a sua estruturação ao longo do processo de implementação, assim como as iniciativas para formação docente desenvolvidas no Brasil, com foco no PIBID, buscando situar o Programa, sua abrangência e características.

2.1 Políticas públicas: formulação e desenvolvimento

O significado de política pública pode começar pela definição da palavra *política*, que, em sua origem, pode ser entendida a partir da análise de textos filosóficos da antiga Grécia onde é descrita como um ato humano de governar a pólis (RODRIGUES, 2013).

Hoje o vocábulo *política* ganha um sentido mais amplo. Segundo Rodrigues (2013), é a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, faz referência ao Estado. Como tal, o conceito de política está estreitamente vinculado ao de poder. A partir desse pressuposto, a política tem o poder para resolver problemas e conflitos de uma sociedade mediante o Estado.

No contexto das políticas públicas, o Estado, como instituição formada por um conjunto de outras instituições públicas para exercer um poder sobre a sociedade por meio de uma organização burocrática que constitui a administração pública, exerce a responsabilidade da fomentação dessas políticas. Esse ordenamento burocrático do Estado é executado por um governo, e os atores que fazem parte do governo participam do processo decisório do qual resulta o desenho das políticas públicas que se pretendem implementar (RODRIGUES, 2013).

A partir dessa análise é possível definir política pública como intervenção do Estado no ordenamento social por meio de ações jurídicas, sociais e administrativas. Devido ao fato de uma sociedade apresentar anseios diferentes, a política pública é um importante instrumento de mediação entre o Estado e a sociedade.

> Assim políticas públicas são resultantes da atividade política, requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados e, por isso, envolvem mais de uma decisão política. Uma de suas características principais é que políticas públicas constituem-se de decisões e ações que estão revestidas da autoridade soberana do poder público (RODRIGUES, 2013. p. 14).

No entanto, a formulação das políticas na esfera do poder público não define a forma como essas decisões serão concretizadas no dia a dia das práticas sociais. O desenvolvimento das políticas públicas pode ser entendido com base nas análises de Mainardes (2006), com base em estudos sobre o ciclo de políticas, realizados por Stephen Ball e Richard Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006). Na perspectiva desses autores, o processo de desenvolvimento e aplicação da política passa por ciclos que, a princípio, são contextualizados em três momentos: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Para Mainardes (2006), o contexto da influência é constituído pelos grupos de interesses para formação e definição das políticas. Os discursos formados a fim de atender aos interesses desses setores estão mais relacionados às ideologias desses grupos de influência. A intervenção e produção textual é resultado das disputas e acordos entre os grupos de interesse. Essa produção pode ser por meio de textos oficiais ou em forma de discursos e pronunciamentos que podem ser contraditórios ou coerentes, ou seja, quando se define a política, é por meio de textos legais que ela se manifesta e chega ao público. Já no contexto da prática, o texto é recriado e interpretado pelos diferentes atores que participam do desenvolvimento da política. Os sujeitos apropriam-se dos textos políticos e os interpretam com base em suas experiências, valores e interesses. Assim, podem existir diferentes interpretações na execução da política proposta:

> [...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Essa perspectiva permite entender também que as políticas formuladas no âmbito dos órgãos estatais passam por um processo de interpretação e recriação por parte dos atores sociais que participam dessas ações, nos diferentes níveis de seu desenvolvimento. A compreensão do processo de ciclos de políticas é um importante referencial para análise de políticas públicas educacionais, pois permite a compreensão da trajetória completa das políticas (MAINARDES, 2006).

A partir dos estudos citados, pode-se concluir que o Estado exerce poder perante a sociedade, por meio de atos jurídicos e políticos (por exemplo, leis e decretos), e esse poder constituído é exercido por indivíduos que, no âmbito do governo, moldam ações políticas a serem implementadas, assim caracterizando o que chamamos de "política pública". No entanto, o processo de desenvolvimento das políticas envolve inúmeras mediações, pela ação dos diferentes sujeitos envolvidos na implementação das decisões políticas.

Essa perspectiva na análise das políticas públicas traz várias contribuições para a análise de programas como o PIBID. Esse processo político é entendido como multifacetado e dialético, e sua compreensão necessita articular as perspectivas macro, ou seja, as decisões e diretrizes que emanam dos órgãos governamentais, e micro, a ação dos sujeitos que interpretam e executam essas políticas, na sua atividade cotidiana (MAINARDES, 2006). Daí o interesse de colocar o foco nos atores que vivenciam e concretizam essas políticas em sua prática cotidiana, como no presente estudo.

2.2 Políticas Públicas Educacionais para formação docente no Brasil

Dentre as legislações atuais para desenvolvimento e melhoria do sistema educacional brasileiro e a formação docente, destacam-se a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9394/96), o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-

2010 (Lei 10.172/01) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13005/2014). Esses documentos não contemplam diretamente a formação e a carreira dos professores, mas estabelecem referências que delimitam a formação e o exercício da profissão docente no país.

A Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo II, ao tratar da educação, da cultura e do desporto, nos artigos 205 a 214, não especifica a formação de professores e a responsabilidade dessa formação, somente designa a responsabilidade do ensino para cada esfera da União. Contudo, cabe destacar que existe na Constituição brasileira a questão de valorização do profissional da educação por meio da estruturação de planos de carreira e piso salarial para a categoria. A CF/88 definiu também o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação – PNE, que seria disposto, alguns anos depois, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 – Lei 9394/96 (LDB). Essa Lei definiu que a união deveria elaborar o PNE em colaboração com estados e municípios, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes.

A LDB também trata, em artigos específicos, da questão da valorização do profissional do magistério. Nos artigos 61, 62 e 63 da LDB pode-se destacar a questão da valorização e formação do profissional da educação brasileira. Especificamente no artigo 61 há, no inciso II, a normatização sobre a necessidade de estágio na formação do docente, visando à "associação entre teorias e práticas" como fundamento dessa formação (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, p. 46).

No decorrer dos artigos 62 e 63 da LDB há destaques para a obrigatoriedade de formar profissionais da educação em instituições de Ensino Superior para exercer atividades no Ensino Infantil e Fundamental, concedendo para tanto um prazo de dez anos.

A Constituição brasileira de 1988, assim como a implementação da última LDB de 1996, foi importante instrumento para a valorização e qualificação da educação brasileira, contudo essas políticas direcionaram outras iniciativas, como os Planos Nacionais de Educação.

Em 2001 foi instituído o primeiro Plano Nacional de Educação com força legal – Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 –, que vigorou de 2001 a 2010. O PNE apresenta um diagnóstico sobre a formação de professores no país, definindo diretrizes específicas para formação e valorização do magistério. Entre suas recomendações, reconhece a necessidade da formação dos professores em nível superior e enfatiza a importância da relação entre teoria e prática: "[...] a formação de professores da Educação Básica é responsabilidade das Instituições de Ensino Superior, pois é onde há o desenvolvimento de pesquisa e extensão relacionado a teoria e prática garantindo a qualidade política, social e pedagógica do ensino" (BRASIL, 2014a).

No diagnóstico apresentado pelo PNE - 2001 são apontadas lacunas na formação de docentes em diferentes níveis, identificando que cerca de 50% dos profissionais que atuavam na Educação Básica não possuíam Ensino Superior, conforme dados do MEC de 1998. A partir disso foram estabelecidos alguns princípios em relação à diretriz de formação e valorização do docente:

> a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
> b) ampla formação cultural;
> c) atividade docente como foco formativo;
> d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
> e) pesquisa como princípio formativo;
> f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
> g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
> h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
> i) trabalho coletivo interdisciplinar;
> j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
> k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
> l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica; (BRASIL, 2001).

Os princípios sobre o “contato com a realidade escolar” e a “integração da teoria com a prática desde o início da formação”, expressos no PNE - 2001, correlacionam-se, posteriormente, com a proposta e objetivos do PIBID para a qualificação do ensino dos futuros docentes.

Como resultado desse diagnóstico, objetivos e metas foram estabelecidos, a fim de eliminar as lacunas observadas na formação do corpo docente na Educação Básica em todo o território brasileiro.

Entre as 28 metas para melhoria do sistema de educação brasileiro quanto a valorização e formação docente do PNE 2001, podem-se destacar: estabelecer parâmetros nos cursos superiores para formação dos professores; programas de formação em cooperação da União, estados e municípios; ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional; desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação.

Essas políticas de incentivo à melhoria da formação docente podem ser consideradas favoráveis, uma vez que indicam prioridades e estabelecem parâmetros legais para o encaminhamento de decisões e ações na área da formação docente. No entanto, como destaca Gatti (2010), mudanças educativas envolvem questões culturais e estruturais da sociedade que podem favorecer ou retardar sua implementação.

Apesar das iniciativas propostas na LDB e no PNE, estudos do INEP/MEC de 2009 apontaram, ainda, dados alarmantes sobre a necessidade de formação adequada aos docentes que atuam na Educação Básica: 32,5% dos profissionais não possuíam ensino superior, conforme exigido por lei. Desse, 52% estavam na educação infantil, e 38,7%, nos anos finais do Ensino Fundamental (ANDRÉ, *et al*., 2011).

Em 2009, o governo estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6755/2009, que regulamentou, junto à CAPES, iniciativas para a melhoria da formação dos professores da Educação Básica. Essa política estabeleceu alguns direcionamentos para a formação adequada e suprimento teórico-metodológico para o aprimoramento do trabalho dos professores em todo o Brasil. Para isso, foram propostas atividades utilizando a tecnologia de EAD (Educação a Distância), com a criação da plataforma Paulo Freire, que desenvolve cursos de formação inicial e continuada aos professores em todo o Brasil. Os cursos são vinculados às Secretarias de Educação dos municípios brasileiros devidamente cadastrados.

Ainda no âmbito das políticas de incentivo à melhoria da qualidade da formação do futuro docente foi editado o Decreto 7219/2010, criando o PIBID, uma iniciativa desenvolvida pelo MEC (Ministério da Educação) juntamente com a CAPES. "[...] tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira" (BRASIL, 2010).

Assim como o PIBID, existem outras iniciativas de políticas públicas de formação docente, mas com outros objetivos e dinâmica, por exemplo, o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e a UAB (Universidade Aberta do Brasil). O que essas iniciativas têm em comum é o objetivo de melhorar a qualificação e a valorização do profissional do magistério.

Para acompanhar o desenvolvimento desses programas, o MEC aprovou a Portaria 10.087, de 10 de agosto de 2011, que institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, responsável pela formulação, coordenação e avaliações de ações do MEC, CAPES e FNDE. Dentre as atribuições desse órgão oficial cabe ainda subsidiar a formulação da Política Nacional de Formação, que visa propor diretrizes e estratégias para a formação do profissional do magistério em todo o território nacional (BRASIL, 2015).

Dando continuidade às políticas voltadas para melhoria da educação no país, em 25 de junho de 2014 foi aprovada a Lei Federal nº 13.005, que institui o Plano Nacional de

Educação com metas e diretrizes para o decênio 2014 - 2024. Essa lei foi uma reformulação do antigo PNE - 2001. Devido ao longo período em tramitação no Congresso Nacional a iniciativa veio com uma lacuna, pois o decênio anterior seria 2001 - 2011.

Nessa lei foram estabelecidas algumas diretrizes, como a valorização dos profissionais da educação, e junto com essas diretrizes foram também estabelecidas metas e estratégias para a qualificação do docente, como:

> Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua (BRASIL, 2014a).

As estratégias para atingir a meta propõem estabelecer colaboração entre os entes federados (Município, Estado e União), para a formação e qualificação dos profissionais da Educação, assim como para ampliação de programas que visem a essa qualificação. Nessa meta, o item 15.3 tem como objetivo "[...] ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica" (BRASIL, 2014a). Essa meta remete a programas como o PIBID, dando amparo legal para a continuidade dessas propostas.

Na análise das políticas públicas educacionais relacionadas é possível perceber que houve iniciativas para promover a qualidade do ensino brasileiro no decorrer dos anos e que em várias dessas políticas o foco está na formação e qualificação do docente, como o PARFOR e o PIBID. Os dois Planos Nacionais de Educação estabelecidos (2001 e 2014) com seus objetivos e metas também são ferramentas importantes, dando sustentação a propostas de melhoria da educação brasileira e avançando no sentido de uma política nacional de formação docente.

A respeito do desenvolvimento de várias políticas educacionais e políticas docentes em níveis federais, estaduais e municipais, Gatti, Barreto e André (2011) analisam e discutem as principais iniciativas dessas políticas ocorridas no Brasil nos últimos anos. Na abordagem sobre as políticas docentes federais, as autoras afirmam:

> A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela

> carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores (GATTI, BARRETO E ANDRÉ 2011, p. 49).

Nesse mesmo estudo percebe-se que pouco se modificou, nos últimos anos, nas questões curriculares nas instituições responsáveis pela formação docente, a quantidade e qualidade de profissionais formados no ensino superior para atuação na Educação Básica brasileira.

> Há carência visível de políticas de ação que se voltam para essa qualificação profissional inicial, em nível estrutural e curricular. Os diferentes cursos são disciplinares, por área ou campos, não se integram como um todo e, de modo geral, não estão voltados para a formação para o exercício do magistério. A fragmentação entre cursos e intracursos precisa ser enfrentada com políticas fortes, de consenso e desenvolvidas com responsabilidade, sem apressamentos de natureza política momentânea (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 136).

Muitas iniciativas foram realizadas, e nota-se a continuidade desses programas e planos no sentido de se tornarem políticas de Estado, e não de governo. O conjunto das políticas propostas, ainda que nem todas se efetivem ou obtenham os resultados previstos, indica uma crescente atenção dos governos em relação à formação dos docentes e à educação das crianças e jovens, o que responde à demanda social por educação de melhor qualidade.

Como afirmam Gatti, Barreto e André (2011, p. 267), observam-se "[...] movimentos significativos no país, sinalizando a preocupação com a qualidade da educação oferecida na educação básica". A proposta do PIBID surge, assim, no contexto desse movimento de crescente consciência social sobre a importância da educação e da formação dos professores no país.

2.3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Como discutido no item anterior, a proposta do PIBID surge num contexto de preocupações com a qualidade da educação básica no país. Assim, mobiliza um conjunto de ações da CAPES e da União, buscando maior articulação das políticas públicas de formação docente, no sentido de valorizar a profissão e aproximar a formação dos licenciandos da realidade das escolas.

De acordo com Gatti, *et al.* (2014, p. 10):

> O objetivo desse programa está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES).

Um primeiro edital do PIBID foi lançado no final de 2007, com o objetivo de atender a falta de docentes do Ensino Médio nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química. No entanto, apenas em 2009 as primeiras atividades tiveram início, com a concessão de 3.088 bolsas. Nos anos seguintes, em virtude dos resultados positivos, o Programa se expandiu, estendendo-se às outras áreas da Educação Básica, inclusive EJA (Educação de Jovens e Adultos), indígenas, quilombolas e educação do campo. Nesse processo de ampliação, foi gradualmente abrangendo, além das universidades públicas inicialmente beneficiadas, IES municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas. A partir de 2013 foi admitida a participação de bolsistas do PROUNI de instituições privadas, devido ao reconhecimento pela CAPES de que 70% dos professores em exercício na Educação Básica são formados em instituições privadas (BRASIL, 2013a).

Para desenvolvimento e valorização dos profissionais envolvidos no PIBID, o Programa oferece a concessão de bolsas para estudantes de licenciatura, professor coordenador institucional, professor coordenador de área e professor supervisor. A função dos estudantes bolsistas é exercer atividades pedagógicas em escolas públicas. A atuação dos coordenadores e supervisores refere-se ao planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas nas escolas pelos estudantes. Deverão também ser promovidos encontros e atividades nas IES, para apresentação dos resultados.

Os objetivos propostos pelo PIBID, nesse período inicial, foram normatizados pelo Decreto 7219, de 24 de junho de 2010, que substituiu as demais Portarias da CAPES que regulamentavam o PIBID:

> I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> II – contribuir para a valorização do magistério;
> III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-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; e

> 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, 2010).

Em 2013, a Portaria 096, de 18 de julho, acrescentou mais um objetivo ao Programa:

> VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013b).

Além de manter os objetivos anteriores, essa Portaria consolida as normas relativas ao PIBID, atendendo às alterações introduzidas na LDB pela Lei 12.796/2013, dando nova redação ao artigo 62 que, em seu parágrafo 5º, estabelece explicitamente:

> 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.

Nesse parágrafo 5º, a legislação maior da educação reconhece a importância da imersão na realidade escolar pelos participantes, proporcionando uma formação inicial ampla, abrangente e reflexiva dos futuros docentes. A definição desse preceito legal passa a orientar as políticas educacionais de formação docente, como a Portaria 96/2013, que institui os objetivos do PIBID e do PNE 2014.

A expansão do PIBID ao longo dos últimos anos pode ser dimensionada pelos dados que constam do Quadro 1.

Quadro 1 - Demanda por recursos Humanos e Financeiros - PIBID: 2009 a 2013

Ano	Bolsas Concedidas (acumuladas) – coordenadores, supervisores e estudantes	Recursos financeiros executados (R$)
2009	13.694	20.041.950,00
2010	16.714	80.398.941,22
2011	30.006	138.597.928,92
2012	49.321	219.084.614,74
2013	49.321	287.900.596,63
Total		746.024.031,51

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, a partir de dados do Relatório de Gestão: 2009 - 2013/CAPES.

O edital de 2012 ficou válido até dezembro de 2013, e por esse motivo não houve alteração do número de bolsistas, conforme observação descrita no Relatório de Gestão 2009-2013, elaborado pela DEB/ CAPES (BRASIL, 2013a, p. 34).

Pela análise dos dados, no período 2009-2013 o total destinado ao Programa aumentou 14 vezes, e as bolsas concedidas apresentam um aumento aproximado de 200%. Além dos valores das bolsas concedidas, os recursos financeiros incluem verbas de custeio, para aquisição de materiais no desenvolvimento dos subprojetos. Todo esse crescimento vertiginoso corresponde também ao grande número de escolas públicas atendidas até o ano de 2012, 4.160 em todo o Brasil (BRASIL, 2013a).

Nos dados atualizados pelo Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB/CAPES (BRASIL, 2014b), é possível observar a abrangência que o PIBID apresentou até 2014. São totalizados, até o referido ano, 90.254 bolsas concedidas, 283 Instituiçoes de Ensino Superior em todas as Unidades da Federação e 2.996 subprojetos aprovados. Foram contempladas diferentes áreas do conhecimento, como Artes, Enfermagem, Ciências Agrárias, Letras, Teologia, assim como as áreas que demandam professores, como Química, Matemática, Física, Ciências Biológicas e da Natureza.

O PIBID desenvolvido na IES analisada neste estudo teve suas atividades iniciadas em 2010, com 80 bolsas de iniciação à docência, e nos anos seguintes, seguindo a tendência verificada no país, a iniciativa se expandiu. Em 2014, a IES possuía 8 Subprojetos para os cursos de licenciatura (Biologia, Educação Física, Física/Matemática, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Português, Pedagogia) e 1 projeto PIBID - Diversidade, com o total de 385 bolsas concedidas para iniciação à docência, 77 para professores supervisores e 20 bolsas para coordenadores de área[2]. Os subprojetos de licenciaturas atuaram, nesse mesmo ano, em 44 escolas públicas estaduais e municipais (AMBROSETTI, *et al.*, 2015). Ao analisar esses números, observa-se que o Programa apresentou grande abrangência nessa IES, contemplando diferentes áreas do conhecimento, com número significativo de bolsas concedidas e, consequentemente, com um número elevado de ações desenvolvidas em escolas públicas.

A meta para 2015, declarada pelo Relatório DEB/CAPES 2009-2014, seria atingir 100.000 bolsas concedidas, valendo ressaltar que o PIBID é o programa de formação docente com a maior demanda de recursos orçamentários da Diretoria de Formação de Professores da Educação da CAPES. No entanto, como consta no referido relatório, tal meta não pode ser atendida em decorrência de "limites orçamentários impostos pela área econômica" do governo (BRASIL, 2014b, p. 73). Conforme ofícios da CAPES, nº 018/2015, de 15 de dezembro de 2015 e, nº 2/2016, o PIBID deveria passar por uma reformulação para atender às novas

[2] Dados obtidos no site da CAPES, < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>

demandas dos sistemas de ensino do Brasil, com redução de 50% das bolsas concedidas aos estudantes.

Tais medidas, entendidas como ameaça à continuidade do Programa, provocaram reações e intensas mobilizações em todo o território nacional, que envolveram representantes do PIBID nas IES, bem como as escolas públicas atendidas. Refletindo a valorização do programa pelos diversos segmentos participantes, as manifestações de apoio repercutiram em setores politicamente comprometidos com a educação, contribuindo para que as mudanças propostas pelo MEC e CAPES fossem reformuladas e para que os trabalhos desenvolvidos não fossem prejudicados. Essa mobilização contra a reestruturação do Programa foi fortalecida pelos resultados obtidos em estudos e relatórios do PIBID publicados em 2013 e 2014.

No Relatório de Gestão publicado pela CAPES em 2013, que apresenta os resultados do Programa do período 2009 - 2013, são indicadas algumas análises sobre os efeitos que essa política proporcionou nos últimos anos:

> a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica;
> b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
> c) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da auto-estima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas;
> d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos;
> e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
> f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
> g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores;
> h) participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior (BRASIL, 2013a).

O Relatório de Gestão publicado em 2014 traz ainda outras análises, a partir de consulta *on line* aos participantes, apontando aspectos importantes, entre eles a informação de que uma parcela considerável de estudantes que participaram do Programa ingressara na carreira docente, para atuação na educação pública. Os resultados demonstram também que o número de evasão nos cursos de licencatura caiu consideravalmente. Assim, essa iniciativa de política pública em curto período obteve resultados expressivos na valorização e atração para a carreira docente (BRASIL, 2014b).

Nesse relatório, a CAPES explicita que o PIBID visa à constituição de uma nova cultura educacional, com base numa formação de professores que estimula a modificação das

concepções dos atores participantes do processo formativo (licenciandos, professores da educação básica e professores das instituições formadoras), a partir do encontro e da relação entre os saberes dos diferentes sujeitos da formação. Para tanto, as atividades são pautadas pela "orientação reflexivo-crítica-ativa do trabalho docente", tomando esses sujeitos como protagonistas de sua formação e fundamentando-se em embasamento teórico-metodológico que favorece o diálogo, a proposição e discussão de ideias, a ressignificação de posturas e práticas de todos os envolvidos (BRASIL, 2014b, p. 66).

Esse movimento intencional que o PIBID propõe nos seus princípios pode colaborar para que as práticas de formadores e licenciandos sejam discutidas e compreendidas a partir das vivências e da reflexão sobre a realidade escolar existente. Consequentemente, essas intenções iniciais podem, não apenas interferir nos saberes e práticas pedagógicas dos futuros professores, como também contribuir para modificar as práticas formativas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2014b). De acordo com Gatti, *et al.* (2014, p. 10) o objetivo desse programa também "[...]está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior".

Uma ampla pesquisa realizada no âmbito da Fundação Carlos Chagas analisou o papel indutor do PIBID na formação inicial docente, por meio de significados dos participantes desse processo. Com base nas respostas apresentadas a questionários direcionados aos coordenadores (de área e institucionais), professores supervisores e alunos bolsistas, essa pesquisa demonstrou também efeitos relevantes e positivos em relação à formação e estruturação curricular das licenciaturas em um grande número de Instituições de Ensino Superior brasileiras. Entre os aspectos apontados na pesquisa, destaca-se que o PIBID [...]

> [...] vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos (GATTI *et al.*, 2014, p. 107).

Os dados quantitativos e qualitativos expostos acima demonstram a amplitude e importância que o PIBID atingiu nos últimos anos, assim como na IES em questão. Demonstram também a consolidação do programa por meio de leis que vão dando sustentação a essa iniciativa, visando transformá-la em uma política de Estado, e não de governo. Mostram, ainda, que seus efeitos têm sido favoráveis à qualidade da formação inicial dos professores.

3 DA FORMAÇÃO À INICIAÇÃO PROFISSIONAL

A formação inicial e o conhecimento profissional dos professores são temas centrais para compreensão do "ser professor". Nesta seção são discutidos conceitos e estudos relacionados ao conhecimento e desenvolvimento profissional docente, à luz de alguns autores que oferecem embasamento teórico sobre essa temática. Trazem, assim, contribuições para a compreensão do objeto deste estudo.

A partir dessas discussões são abordadas questões relativas ao professor iniciante, contextualizando o início da carreira e suas fases, como proposto por Huberman (1992) e Tardif (2012). Examinam-se também contribuições de estudos mais recentes que tratam dos desafios enfrentados pelos professores no ambiente escolar e na inserção profissional.

3.1 Formação de professores e conhecimento profissional

Os questionamentos a respeito da formação dos professores no Brasil não são recentes, embora venham se acentuando nos últimos anos, com a ampliação das pesquisas na área (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Analisando historicamente essa questão, Saviani (2009, p. 148-149) observa que prevaleceram no Brasil dois modelos de formação docente:

> a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:* para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
> b) *modelo pedagógico-didático:* contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

Segundo o autor, o primeiro modelo predominou nas universidades e instituições de ensino superior que formam professores para o ensino secundário. Segundo essa concepção, cabe à formação universitária garantir o domínio dos conteúdos que o professor irá ensinar, e a formação pedagógica será adquirida na experiência ou em processos de treinamento em serviço. O segundo modelo prevaleceu nas Escolas Normais, voltadas para a formação dos professores para as escolas primárias, que garantiram, de certa forma, uma articulação entre os aspectos de conteúdo e forma que caracterizam o processo de ensino.

O autor observa que, ao longo do tempo, com as demandas educativas, o modelo pedagógico-didático conseguiu abrir alguns espaços nos currículos de formação docente, por meio da legislação ou das iniciativas de algumas universidades, tornando obrigatória a dimensão pedagógica nos cursos de licenciatura. No entanto, como lembra Saviani (2009, p. 150), "[...] não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico", o que muitas vezes leva ao atendimento formal das imposições legais sem que seja efetivamente assegurado o preparo pedagógico dos futuros professores.

Tardif (2012, p. 270) discute os problemas desse modelo "aplicacionista" predominante ainda hoje nos cursos de formação docente, segundo o qual se espera que o futuro professor seja capaz de aplicar em suas práticas os conhecimentos aprendidos na formação. Um primeiro problema é que a formação é organizada segundo uma "lógica disciplinar", orientada para o conhecimento, e não para a atividade profissional dos professores. Um segundo problema é que essa formação desconsidera as concepções e crenças dos alunos sobre o ensino, que constituem filtros através dos quais eles recebem as informações. Assim, a formação muitas vezes não abala as crenças que os futuros professores trazem de sua formação escolar pré-profissional, que acabam permanecendo durante a carreira (TARDIF, 2012).

O autor discute propostas formativas em alguns países, que apontam possibilidades e tarefas aos professores universitários para uma renovação dos processos formativos dos futuros professores. Dentre elas, constituir um repertório de conhecimentos para o ensino, fundamentado no estudo dos saberes efetivamente mobilizados pelos professores em sua atividade cotidiana. Para tanto, é necessário considerar os professores como sujeitos detentores de conhecimentos legítimos, reconhecendo-os como colaboradores nas pesquisas e participantes na formação dos futuros pares. Outro aspecto relevante é que a formação de professores deveria oferecer mais espaços para os saberes práticos dentro do currículo, organizando-se a partir de uma lógica profissional e considerando a análise das práticas e dos conhecimentos profissionais por meio de um enfoque reflexivo. Sem deixar de lado, no entanto, a dimensão disciplinar que os cursos oferecem. O autor reconhece a dificuldade dessa tarefa, que afeta a estrutura de poder e as carreiras universitárias.

A esse respeito, Ambrosetti, *et al.* (2013, p.156) salientam que "[...] a universidade, em que pese essa pressão, ainda não tem clareza sobre como acessar os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício da docência, que são pouco valorizados, integrando-os aos conhecimentos acadêmicos".

Ainda sobre os problemas na formação profissional docente, Gatti (2016) ressalta o descompasso existente entre currículo e atuação profissional, principalmente na questão do estágio obrigatório, que frequentemente se resume a tarefas de observação, sem propiciar oportunidades para a inserção dos licenciandos na prática. Outro aspecto levantado pela autora é a questão da carreira pouco atrativa, somando-se a isso as precárias condições de trabalho do professor.

A partir dessa análise, Gatti (2016, p. 168) faz oito apontamentos sobre a qualidade da formação e da carreira docente. Dentre eles destacam-se cinco, especificamente sobre formação docente:

> a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor); c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores [...]

Esses aspectos ilustram questões a respeito da formação docente, indicando que existe um déficit na qualidade oferecida aos futuros professores nos cursos de licenciatura, bem como na carreira docente, pouco atrativa e com problemas nas condições de trabalho.

Nóvoa (2009, p. 30-31) é outro autor que faz observações pertinentes sobre o modelo de formação docente, destacando, em sua análise, que o bom professor necessita de conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Segundo o autor, é necessário que a formação docente se construa dentro da profissão, como ocorre com outros profissionais, destacando que mudanças só ocorrerão quando houver uma estreita ligação entre a "comunidade dos formadores de professores" e a "a comunidade dos professores" (*Idem*, p. 17).

Discutindo essa dicotomia entre a formação universitária e a realidade profissional, Zeichner (2010) propõe, a partir de estudos realizados nos Estados Unidos, a ideia de constituir espaços híbridos para a formação docente, entendidos como um "terceiro espaço" de formação. Nesse espaço haveria uma relação mais igualitária entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido pelos professores nas escolas de educação básica. Há possibilidade de que essa ligação ocorra, se houver iniciativas das universidades e de políticas públicas. Segundo o autor, o espaço híbrido cria possibilidades "[...] para a aprendizagem de professores em formação de modo de que tirem vantagem das múltiplas fontes de saber que podem, eventualmente, embasar um ensino de qualidade" (ZEICHNER, 2010, p. 493).

Diante dessas discussões dos autores citados, é possível considerar que a formação inicial dos professores é um espaço primordial para a qualidade docente, apesar de as estruturas acadêmicas para essa formação ainda serem falhas e segmentadas. A proposta para que a formação dos professores se constitua em estreita relação com a profissão, como em outras profissões, é relevante, pois a articulação entre teoria e prática pode ampliar a construção do conhecimento profissional para a carreira docente. Nesse sentido, uma política pública como o PIBID pode contribuir para sanar algumas lacunas nesse processo de formação, em especial quanto à falta de conexão entre teoria e prática e quanto ao distanciamento entre os espaços da formação e do trabalho docente, como ocorre atualmente.

Na discussão sobre formação, é importante refletir, com base nessa temática, a respeito da constituição dos conhecimentos ou saberes para o exercício da docência a partir da formação inicial. Deve-se refletir também sobre a estruturação de um conhecimento profissional que se inicie no ingresso no curso de licenciatura e se estenda durante a carreira.

Sobre o conhecimento profissional existem diferentes perspectivas teóricas que têm contribuído para melhor compreensão "[...] sobre o que o professor pensa e sobre como aprende a ser professor" (MIZUKAMI, 2004, p. 34). Entre os autores de referência que vêm discutindo a questão dos conhecimentos profissionais, os estudos de Shulman (2014), Gauthier *et al*. (1998), Roldão (2007), Tardif (2012), Gauthier, Bissonette e Richard (2014) contribuem para a análise e alcance dos objetivos desta pesquisa.

Shulman (2014) analisa as fontes da base de conhecimento para o ensino e os processos de raciocínio envolvidos na ação pedagógica. Tardif (2012) discute as relações entre os saberes de diferentes fontes aprendidos ao longo da vida profissional, nos processos de formação e na atividade profissional, destacando o "saber experiencial" como essencial para a profissão docente.

Roldão (2007, p. 94) destaca a importância do "saber ensinar" como "caracterizador distintivo do docente", ou seja, um conhecimento específico que caracteriza a ação profissional e que é legitimador da profissão docente.

Gauthier, Bissonette e Richard (2014) discutem resultados de pesquisas realizadas em salas de aula, analisando estratégias utilizadas pelos professores que produzem resultados eficazes na aprendizagem dos alunos.

Observa-se que os estudos citados utilizam os termos *saberes* docentes ou *conhecimento profissional* docente com significados semelhantes, referindo-se ao conhecimento mobilizado pelos professores em sua prática profissional.

Para Puentes, *et al.*, (2009, p. 172), a expressão "conhecimento profissional docente" faz "[...] referência àquilo que os professores deveriam compreender sobre a docência para favorecer um processo de ensino-aprendizagem eficiente". Porém, a expressão "saber docente" é também utilizada por muitos autores, em referência às ações de conhecer, compreender e saber-fazer associadas à docência. Essa expressão passou a ser usada por um grupo de autores mais numeroso e popular no Brasil (PUENTES *et al*., 2009), especialmente com a publicação dos trabalhos de Tardif, a partir de 1991.

O estudo e a categorização do conhecimento docente são um importante caminho para o reconhecimento da profissionalização docente. Segundo Puentes *et al*. (2009, p. 173). Shulman "[...] é um dos autores que mais tem contribuído para o progressivo fortalecimento do campo educacional dos saberes docentes".

Shulman (2014, p. 201) analisa as bases de conhecimento para o ensino e os processos de raciocínio envolvidos na ação pedagógica, bem como as implicações desse conhecimento para as políticas de formação docente. Investigando processos de evolução de "estudantes a professores, de aprendizes a professores iniciantes", o autor discute os complexos conhecimentos e habilidades necessários aos professores para o exercício de sua atividade.

Analisando o corpo de conhecimentos necessários para ensinar, o autor distingue sete categorias de conhecimentos essenciais ao trabalho dos professores: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos, conhecimento de contextos educacionais, e conhecimento dos propósitos e valores da educação. Dentre elas, é especialmente importante para esse estudo o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois esse processo:

> [...] representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (SHULMAN, 2014, p. 207).

Segundo o autor, é esta categoria de conhecimento que distingue o bom professor, capaz de fazer o trânsito entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e sua transformação e reorganização por meio de ações pedagógicas, de forma a ser compreendido pelos alunos.

Examinando as fontes nas quais os professores constituem os conhecimentos necessários para o ensino, Shulman (2014) destaca, entre elas: formação acadêmica na área de conhecimento; pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano,

ensino e desenvolvimento; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; e, a sabedoria construída na própria prática.

O "conhecimento do conteúdo", obtido a partir da formação acadêmica, abrange o conhecimento específico na área de conhecimento. Essa base "[...] repousa sobre duas fundações: a bibliografia e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, e a produção acadêmica histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nesses campos de estudo" (SHULMAN, 2014, p. 207). O autor considera que a formação acadêmica do professor deveria abranger a compreensão em profundidade da estrutura das matérias que ensina, que permite distinguir o que é essencial e o que é acessório ao ensinar. Deve abranger também uma formação humanística ampla, uma vez que o ensino implica valores sobre o que é verdadeiro na área de conhecimento, o que influencia a compreensão do aluno.

Como elemento de estruturação da base do conhecimento, Shulman (2014) acrescenta "[...] o conhecimento sobre a estrutura e materiais do processo educacional institucionalizado". O autor ressalta que o professor atua em uma estrutura organizada em currículos, formas de avaliação e instituições, que se organizam em hierarquias e possuem sistemas com normas e regras implícitas e explícitas, organizações profissionais e agências governamentais. Segundo o autor, o professor precisa conhecer esse "território" que compõe o cenário no qual vai ensinar, familiarizando-se com as condições que podem facilitar ou dificultar seu trabalho.

Outra fonte importante é constituída pela literatura produzida pelas pesquisas sobre o ensino e aprendizado, além dos estudos acerca do desenvolvimento humano e dos aspectos éticos e filosóficos da educação. Segundo o autor, esses conhecimentos são essenciais porque influenciam as concepções e as expectativas dos professores sobre a educação e o ensino.

A base do conhecimento sobre a prática, segundo Shulman (2014), é a mais importante e menos estudada. O autor destaca que uma tarefa fundamental para a pesquisa acadêmica é "[...] trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes" (SHULMAN, 2014, p. 211), pois a análise de práticas de professores veteranos ou iniciantes pode contribuir para o avanço dos conhecimentos para o ensino.

Analisando essas práticas, o autor discute os processos de raciocínio e ação pedagógico utilizados pelos professores ao ensinar. O modelo delineado por ele se apresenta como um ciclo de atividades, que envolvem ações do professor e dos alunos, e o autor ressalta que embora o modelo apresente uma sequência, não se pretende que ele ocorra em etapas ou fases fixas.

Descrevendo o processo, Shulman (2014, p. 216) observa que "[...] o ponto de partida e de chegada do processo é um ato de compreensão". A *compreensão* implica uma percepção crítica do conteúdo a ser ensinado e de suas relações com os demais conteúdos, bem como dos propósitos educacionais pretendidos ao ensiná-lo; a *transformação* compreende os procedimentos para que o conhecimento a ser ensinado seja apropriado pelos alunos. Este caminho, que vai da compreensão pessoal do conteúdo pelo professor à sua preparação para que seja aprendido pelos alunos, inclui a preparação do material, as formas de representação das ideias, seleção das estratégias de ensino e adaptações de acordo com as características dos alunos. Segundo Shulman (2014, p. 218) esses aspectos do raciocínio pedagógico que vão "[...] da compreensão pessoal à preparação da compreensão por outrem são a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, do ensinar como pensamento e do planejar – implícita ou explicitamente – o exercício da docência".

A etapa da *instrução* é a concretização desse plano pedagógico, e compreende o gerenciamento das atividades de ensino, a organização das ações e interações na sala de aula, para um ensino eficaz; a *avaliação* desse processo envolve não apenas a verificação do entendimento do aluno em relação ao conteúdo ensinado, mas também a avaliação da atividade do professor e da adequação dos procedimentos de ensino e materiais utilizados, resultando na *reflexão*, que compreende o momento de analisar criticamente o próprio desempenho, resultando em *novas compreensões,* quando ocorrem as consolidações de novos entendimentos dessas experiências.

Shulman (2014, p. 222) ressalta que esses processos não ocorrem automaticamente, precisam ser desenvolvidos e demandam estratégias específicas para isto, como registro, análise e discussão. Assim, é preciso que a formação dos professores promova essas estratégias formativas, de forma a dotá-los de "formas de compreensão e as habilidades de ensino de que eles precisarão para progredir mediante o raciocínio e conseguir executar um ato completo de pedagogia".

Na mesma linha de discussão das bases do conhecimento de Shulman (2014), Gauthier *et al.* (1998) discutem os conhecimentos mobilizados pelos professores em sala de aula, que elencam da seguinte forma: saber disciplinar, ou seja, a matéria; saberes curriculares, o programa; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais; e, os saberes da ação pedagógica.

Segundo Puentes *et al*, (2009, p. 176), a obra de Gauthier *et al* (1998) "[...] provocou um alongamento do campo teórico desse último saber, ou seja, o da ação pedagógica, até o

momento, considerado como o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor" e, também, contraditoriamente, o mais necessário à profissionalização do ensino.

Em trabalho mais recente, Gauthier retoma, juntamente com outros autores (GAUTHIER, BISSONETE E RICHARD, 2014), as análises sobre as estratégias pedagógicas mobilizadas pelos professores eficientes em suas aulas, procurando sistematizar um modelo de ensino que denomina como "ensino explícito" e oferecendo referências para a prática dos professores na complexa tarefa de ensinar.

Outra estudiosa que traz contribuições para essa temática é Roldão (2007). A autora destaca o conhecimento profissional dos professores como aquele que caracteriza a profissão docente, distinguindo-a de outras profissões. Segundo Roldão (2007, p. 94), a ação de ensinar, entendida como "fazer aprender alguma coisa a alguém", é a atividade específica da docência.

A autora destaca que a percepção de teoria e prática como campos separados, que se traduz na concepção de aplicação da teoria à prática, tem levado também a uma dificuldade no esclarecimento do conhecimento profissional docente. Em outras palavras, o que o profissional deve saber e praticar para o reconhecimento e o desenvolvimento da profissão docente (ROLDÃO, 2007). Para Roldão o saber profissional dos professores tem uma dimensão prática, mas requer reflexão e teorização da ação profissional:

> Prefiro, assim, em vez de prática docente, falar da *acção* de ensinar, enquanto *acção* inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam. Torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizador e transformativo em cada *acto* pedagógico, contextual, prático e singular (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Nessa ótica, o saber profissional necessário para ensinar é uma capacidade complexa, que envolve mediar e transformar o conteúdo curricular a ser ensinado. Os procedimentos devem ser adequados, de modo que esse conteúdo seja aprendido pelos alunos. É um saber aprendido na prática, porém uma prática informada, fundamentada num sólido saber científico e num domínio técnico-didático, alimentada pela constante análise, questionamento e interpretação dessa prática, que precisa ser coletiva. Para Roldão (2007, p. 102):

> Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...].

Outra contribuição importante vem dos estudos de Tardif (2012), que têm influenciado as pesquisas sobre os saberes docentes, especialmente no Brasil. O autor define o saber docente como "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2012, p. 36).

O autor ressalta que os saberes discutidos nos cursos de formação profissional, os conhecimentos organizados nos currículos e programas e os saberes disciplinares provenientes do campo de conhecimento são produzidos externamente à profissão, enquanto os saberes experienciais, desenvolvidos pelos professores em seu trabalho cotidiano, são produzidos no interior da profissão.

Contudo, para Tardif (2012, p. 49) os saberes experienciais ocupam uma posição de destaque em relação aos demais saberes dos professores. Esses saberes práticos podem ser definidos como a "cultura docente em ação", porque é a partir deles que os professores orientam sua prática, avaliando e interpretando os demais saberes, apropriando-se deles e reinterpretando-os para incorporá-los à sua atividade docente.

> Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2012, p. 54).

Segundo o autor, os saberes profissionais são trabalhados, elaborados, incorporados pelo trabalho docente, e só têm sentido em relação às situações de trabalho.

Os estudos discutidos apontam para a necessidade de construção de um corpo de conhecimentos específicos da docência como fonte de valorização e reconhecimento profissional. Essa posição é expressa por Tardif (2012, p. 255), quando ressalta a importância de uma "epistemologia da prática profissional", entendida como "[...] o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas" (grifos do autor).

Apesar dos diferentes autores utilizarem os termos *conhecimento* e *saberes,* considera-se que concordam quanto ao saber-fazer e saber-ser do professor. A discussão dos diferentes autores enfatiza também a necessidade de revelar e compreender os conhecimentos utilizados e produzidos pelos professores, desde a formação inicial e ao longo da carreira docente e do desenvolvimento profissional.

A compreensão desses saberes, da sua natureza e do seu processo de construção, fundamental para a legitimação do conhecimento profissional docente, não pode ser feita no exterior da profissão, ou seja, deve incluir os professores, reconhecendo-os como produtores de saber. Nos depoimentos dos professores, procurou-se compreender se a experiência no PIBID, durante a formação inicial, contribuiu para o desenvolvimento desses saberes, durante a formação, e se eles foram importantes em seu início profissional.

3.2 Desenvolvimento Profissional no PIBID

A discussão sobre o ingresso profissional dos professores não pode deixar de considerar que este é um momento em uma trajetória profissional que tem início antes do início na docência, passa pela formação e se desenvolve ao longo da carreira. A ideia de desenvolvimento profissional, que vem sendo discutida por vários autores, permite entender esse processo.

O termo "desenvolvimento profissional docente", para Fiorentini e Crossi (2013, p. 13), é entendido como um processo ou movimento de transformação dos sujeitos em um campo profissional específico, e tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, no campo profissional.

De acordo com Huberman (1992), o desenvolvimento profissional é um processo, e não uma série de acontecimentos. Esse processo passa por fases, mas não pode ser entendido como uma evolução linear; é marcado por regressões, becos sem saída, momentos de arranque e descontinuidade.

Para Marcelo (2009a), o conceito de desenvolvimento profissional tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional docente é entendido:

> [...] como um processo, que pode ser individual ou *colectivo*, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009a, p. 10).

Com base na análise de vários autores, Marcelo (2009a) destaca sete características sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente: considera que o professor aprende de forma ativa; é um processo que se dá ao longo do tempo, quando o professor pode

relacionar as novas experiências aos conhecimentos já construídos; as experiências de formação eficazes devem se relacionar com as práticas da sala de aula e com o contexto escolar; está relacionado a reformas que envolvem os professores e promovem a reconstrução da cultura escolar; as atividades para o desenvolvimento profissional se apoiam em ações que promovem uma prática reflexiva; e, por fim, não existe somente um modelo de desenvolvimento profissional que seja adequado para todos, pois esse processo pode ocorrer de diferentes formas, a partir da avaliação das necessidades das escolas e dos professores. Segundo Marcelo (2009a, p. 11), "[...] o desenvolvimento profissional surge à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional".

Sendo assim, os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente (FIORENTINI e CROSSI, 2013). Para os autores, com base em estudos nacionais e internacionais, o desenvolvimento profissional acontece de acordo com a demanda e com a realidade escolar do professor, por meio de estudos e soluções de problemas do cotidiano.

Gatti (2014) discute em seus estudos o conceito de "desenvolvimento profissional" docente num sentido amplo, observando que ele se apresenta de maneira diversa em relação a outras categorias de trabalho:

> Esse desenvolvimento não pode ser confundido com aspectos de um plano de carreira, ou a ele reduzido, embora possa com ele ter associações e intersecções. Também não pode ser identificado apenas como competência profissional, onde competência se alia a eficiência. Integra--se, sobretudo, com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectivas de desenvolvimento humano adulto, associado ao desenvolvimento profissional (GATTI, 2014, p. 378).

Os conceitos propostos pelos diferentes autores citados sobre o desenvolvimento profissional convergem para a definição de um processo de aprendizagem docente que ocorre durante a carreira e que deve se refletir na prática, a fim de promover a qualidade do ensino, assim como interferências na vida profissional do professor. Contudo, esse processo sugere também a importância de políticas públicas que promovam e concretizem as ações.

Oliveira (2012) analisa essa questão numa perspectiva crítica. Para a autora, o termo desenvolvimento profissional emerge como resposta relacionada às propostas de políticas públicas em educação e à crise do paradigma de organização burocrática e profissional dos docentes diante de novos modos de organização e gestão das escolas e dos sistemas educativos. Segundo Oliveira (2012, p. 35), "[...] as políticas têm contornos bastante

específicos envolvendo a profissionalização dos docentes que atuam na educação básica pública, sendo compreendidas como uma das exigências para a valorização docente".

A autora destaca que o conceito de desenvolvimento profissional tem sido difundido por organismos internacionais, como a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e a OIE (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura), para orientação sobre as políticas de formação docente.

De acordo com Oliveira (2012, p. 34), as políticas de formação e desenvolvimento profissional vêm ganhando destaque em muitos países do mundo, pois buscam:

> [...] articular a formação continuada às necessidades de profissionalização dos docentes, tais políticas são apresentadas como requisito indispensável à melhoria da educação no sentido de atender as demandas para a educação do Século XX.

Existem reflexos desses estudos nas políticas de formação de professores em diversos países, porém os discursos e documentos legais no Brasil quase nunca mencionam o termo "Desenvolvimento Profissional Docente" no que se refere à formação e profissão docente. Considerando as especificidades da realidade brasileira, as políticas de formação têm tratado a profissionalização dos professores como um dos elementos da valorização profissional que envolve também as condições de remuneração, trabalho e carreira (OLIVEIRA, 2012).

Marcelo (2009a) analisa a questão numa perspectiva mais favorável. Citando relatório da OCDE sobre a qualidade da educação nos países membros, o autor destaca que a formação é um processo que se dá ao longo da vida. Assim, percepção da relação entre o desenvolvimento profissional e as políticas adotadas pode estimular iniciativas de apoio à inserção profissional e à formação contínua dos docentes:

> As etapas da formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas, de forma a criar aprendizagens coerentes e um sistema de desenvolvimento da profissão docente (...). O assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem-lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial (OCDE, 2005, p.13, *apud*, MARCELO 2009a, p. 13).

Em sua análise sobre o PIBID, Fiorentini e Crossi (2013, p. 20) destacam que ele pode ser considerado uma política pública voltada para o desenvolvimento profissional no Brasil,

pois “´[...] oportuniza uma formação profissional de futuros professores e de professores em exercício na escola básica, sob a perspectiva do desenvolvimento profissional docente”.

Pelo fato de o PIBID ser uma política com foco na formação inicial docente, cabe destacar ainda as considerações de Marcelo e Vaillant (2009, p. 49), que consideram esse período como primeiro passo para o desenvolvimento profissional continuo. Analisando a situação em países da América Latina, esses autores destacam que a formação dos futuros docentes demonstra-se precária e fragmentada nos cursos de licenciatura, somada a problemas na formação na educação básica dos ingressantes à carreira docente. Consideram também a importância das universidades para que esse processo ocorra integrando a teoria com a prática e promovendo reformas estruturais curriculares, organizativas.

A título de síntese, André (2012, p. 116) descreve a importância dessas políticas da seguinte forma: cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional, para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório.

É possível concluir, com base nos autores citados, que esse desenvolvimento se inicia na formação inicial e tem continuidade ao longo da carreira, carregando valores e crenças constituídos nos diferentes espaços da formação. Nessa trajetória, o professor sofre diferentes influências, de fontes sociais, pessoais e políticas. Daí a importância de políticas educacionais que, por um lado, aproximem o futuro professor da realidade escolar ainda durante a formação inicial, e que, por outro lado, ofereçam a ele suporte diante das dificuldades do início profissional.

Cabe ressaltar que, para Marcelo e Vaillant (2009, p. 76), o desenvolvimento profissional é considerado uma ferramenta importante para a qualidade da educação. Segundo os autores, não cabe mais considerar que apenas a formação inicial e as experiências profissionais são suficientes para exercer a profissão docente. O exercício da docência exige iniciativas de políticas públicas para que se garanta qualidade na educação.

Considerando as contribuições dos vários autores, entende-se o PIBID como uma política que promove o desenvolvimento profissional dos docentes, aproximando a formação inicial do campo do trabalho. Na perspectiva de Oliveira (2012), no entanto, é necessário que essa política esteja entre as ações voltadas para a promoção das demais condições necessárias à valorização da profissão docente.

3.3 Início profissional: a passagem de estudante a professor

Os novos professores passam por diferentes processos de aprendizagem, ao longo da sua formação, e o primeiro contato com a realidade é o momento mais importante no seu início profissional. Diferentemente de outras profissões, nas quais os novos profissionais contam com acompanhamento de profissionais mais experientes da área, isso não ocorre na carreira docente.

Essa fase da carreira docente, a inserção profissional, é afirmada por Marcelo e Vaillant (2009, p. 49) como o momento de transição da condição de estudante à condição de professor. Esse período, que abrange os primeiros anos da docência, é marcado por "[...] tensões e aprendizagens intensos em contextos geralmente desconhecidos, quando os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal" (tradução livre).

Conforme Calil (2014), as questões sobre os problemas dos professores iniciantes não são atuais, pois desde a década de 1960 há discussões sobre o tema no Brasil, retomadas consideravelmente a partir de 2002. Conforme apontam os estudos atuais, os professores em início de carreira têm dificuldades na prática, em gestão em sala de aula e quanto a metodologia de ensino. Contudo, a autora ressalta que:

> [...] ao se pesquisar esse tema nos anos 60 e 70, havia outra conjuntura política, social e econômica, muito diferente da atual. O momento atual requer que as questões sobre a docência considerem as questões que emergem no contexto escolar de hoje (CALIL, 2014, p. 49).

As pesquisas contribuem para que exista uma discussão sobre o tema e indicam uma crescente atenção dos estudos sobre essa fase da carreira docente, uma vez que os anos iniciais da docência não têm sido objeto das políticas públicas e que não há uma devida formação para esses professores.

Nesse contexto de falta de políticas e, de forma geral, de apoio institucional, aos professores em início de carreira são exigidos comportamentos e atitudes antes não cobrados, ou, muitas vezes, não vivenciados durante sua formação inicial.

Segundo Gatti (2012, p. 3), no início da profissão o docente defronta-se com alguns desafios:

> Os professores recém-formados encontram-se em uma condição em que estão legalmente habilitados para o exercício profissional, mas não estão preparados de modo suficiente para o início de seu exercício profissional. Ele se defronta com uma situação complexa que integra objetivos a atingir, formas de comunicação didática com crianças ou jovens, emoções e reações,

> alunos heterogêneos, com suas características individuais e socioculturais, os conteúdos disciplinares que tem que manejar e ajustar a um nível escolar determinado, a idade dos estudantes, o clima psico-sociológico da escola, entre outros aspectos que estão presentes nas relações na educação escola.

Analisando a literatura a respeito desse período fundamental na carreira docente, o início da profissão, Tardif (2012, p. 82) destaca também que essa fase está ligada à socialização profissional do iniciante, e observa que "[...] trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor".

Para Eddy (1971, *apud* Tardif, 2012), nessa trajetória o professor iniciante passa por três fases que se complementam: a primeira delas é considerada um "rito de passagem", pois há transição da posição de aluno para a de professor; a segunda, quando o professor iniciante conhece a cultura escolar com as normas explicitas e implícitas nas escolas; e, a última, o período em que o professor conhece seus alunos "reais".

Huberman (1992) também analisa o período inicial da docência, a partir de estudos de diversos autores, e observa que os professores passam por diferentes fases em sua carreira. A primeira fase, de "entrada na carreira", é caracterizada por um período de "sobrevivência", quando o docente é confrontado com a complexidade da profissão e passa por certa instabilidade, traduzindo-se no chamado "choque com o real". Por outro lado, essa fase tem também o aspecto de "descoberta", quando a experimentação pode levar ao entusiasmo e a uma identificação com um corpo profissional. Muitas vezes esses sentimentos ocorrem paralelamente, num processo caracterizado pela "exploração" inicial, que pode ser mais fácil ou mais problemática para o professor iniciante, uma vez que é delimitada pelas normas e parâmetros da instituição em que ele atua. Quando bem sucedida, essa fase desemboca no estágio de "estabilização", em que o professor se compromete com o ensino e se identifica com a profissão.

Diante dessa situação alguns autores consideram a fase inicial da carreira dos professores como um momento em que pode se dar o "choque com a realidade", devido às lacunas na formação inicial e à falta de conhecimento da estrutura e do ambiente escolar.

Tardif referencia-se em Veenman (1984, *apud* TARDIF, 2012, p. 85), ao citar a essa expressão (choque com o real) para descrever o período dos primeiros anos do ensino:

> Na verdade, o choque com o real se refere à assimilação de uma realidade complexa que se apresenta incessantemente diante do novo professor, todos os dias que Deus dá. Essa realidade deve ser constantemente dominada, particularmente no momento em que se está começando a assumir suas funções no ensino. (tradução livre, do autor)

Esse “choque de realidade” entre o professor iniciante e a cultura local é ocasionado pelo confronto com costumes e códigos peculiares do ambiente escolar, com os quais o ingressante não está acostumado. Existe uma distância entre os ideais trazidos da formação profissional e as realidades quotidianas da sala de aula, onde há fragmentação do trabalho, dificuldade em fazer face simultaneamente à relação pedagógica com a transmissão de conhecimentos (HUBERMAN, 1992).

Como ressaltam Ilha e Hypolito (2014, p. 104), os professores iniciantes percebem que os “[...] ideais educacionais [...] que foram construídos em sua formação podem ser bem diferentes daqueles encontrados e vividos na realidade escolar”.

As contribuições dos diversos autores permitem considerar esse período inicial da docência como uma fase crítica que faz parte do processo de ajustes às realidades e experiências vividas pelo professor (TARDIF, 2012). Nesse sentido, o preparo profissional na formação inicial pode fazer diferença na maneira como o jovem professor vai vivenciar os desafios colocados no ingresso profissional.

Esse desgaste que o professor iniciante frequentemente apresenta no início da carreira pode estar relacionado aos cursos de formação inicial, pois, como observa Gatti (2012), os cursos superiores para a formação docente no Brasil não atendem às necessidades reais dos futuros profissionais da educação. Acrescentem-se as lacunas existentes nos estágios supervisionados, que muitas vezes são realizados apenas com o intuito de cumprir exigências burocráticas.

A autora apresenta algumas questões que surgem quando o docente inicia a sua carreira: Como se trabalha? Como buscar novos conhecimentos? Como avaliar? Esses questionamentos surgem a partir do momento em que o ingressante se depara com uma classe heterogênea, com alunos com características sociais e culturais diversificadas. Assim, enfrenta dificuldades, por exemplo, na identificação de objetivos de aprendizagem e das atividades a serem aplicadas na sala de aula.

É também importante no início da carreira docente o fato de que o iniciante sofre um processo de intensa aprendizagem, pois é o momento de compreensão do papel de docente e da construção de uma identidade profissional (TARDIF, 2012). O autor ressalta que a dimensão identitária é um aspecto importante do saber profissional, pois é ela que permite que o professor se comprometa com a profissão, aceitando as situações difíceis e os desafios profissionais. Implica o conhecimento de si mesmo, de seus limites, valores e objetivos, e também o reconhecimento pelos pares, que aos poucos passam a ver o novo professor como um de seus colegas.

Em seus estudos, Calil (2014) retoma discussões propostas por diversos autores (MIZUKAMI *et.al*., 2002; REALI, 2009; DARLING-HAMMOND, BARATZ-SNOWDEN, 2005) sobre o que os professores iniciantes precisam saber para que possam realizar um ensino eficaz. A autora destaca alguns aspectos pertinentes para que ocorra a eficácia do ensino no início carreira docente, como o conhecimento do processo de aprendizagem dos alunos, a consciência dos contextos sociais/ culturais e a compreensão dos objetivos do currículo. Outras questões levantadas nesses estudos apontam itens pertinentes ao saber do iniciante na carreira docente: como "ensinar a matéria", "o trabalho com grupo diversificado", "avaliação", e a "gestão em sala de aula". Todos esses apontamentos demonstram que o professor iniciante deve atender a essas demandas nessa fase da carreira docente.

As contribuições dos diversos autores consultados evidenciam que o período da inserção profissional coloca demandas e desafios complexos aos professores, sejam aqueles relacionados ao ensino e à atuação em sala de aula, sejam os decorrentes do conhecimento das normas institucionais e da convivência no ambiente escolar. Contudo, a formação inicial pode colaborar para que a inserção profissional ocorra de forma mais favorável, quando oferece ao futuro professor propostas de formação e melhores condições para enfrentamento desses desafios.

Nesse período são constituídas as bases da identidade profissional docente, como destacado por Marcelo (2009a, p. 12), quando ressalta que a "[...] existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um factor importante para que este se converta num bom professor". Assim, as experiências vivenciadas pelos professores no início da docência constituem sua identidade, afetam a continuidade da sua vida profissional e podem definir sua permanência na carreira.

Essas análises sugerem a importância de programas de inserção profissional, como o PIBID. Ao aproximarem o estudante de licenciatura da realidade escolar, esses programas podem contribuir para uma formação docente mais adequada para que ele possa enfrentar com sucesso as demandas e os desafios de seu início profissional.

Iniciativas de apoio à inserção profissional, como destaca Marcelo (2009c), são um importante meio para evitar o desgaste profissional que muitas vezes ocorre com o docente. Existem diversos modelos de programa em outros países, com variações de intensidade e tempo, que podem ser, desde uma simples reunião com o iniciante, até mesmo cursos mais estruturados, com múltiplas atividades.

Vaillant (2009) cita exemplos de países como o Japão e a Suíça, em que o processo de inserção do professor iniciante é acompanhado com uma política adequada de todo o sistema escolar. Segundo a autora, em países da América Latina não há muitas experiências de inserção de professores iniciantes na carreira docente, predominando a mentalidade do "nadar ou submergir", que leva a situações em que eles ficam sem o apoio necessário. No melhor dos casos, são acompanhados por um professor com mais experiência. Vaillant (2009) observa que as iniciativas de políticas públicas no âmbito nacional para desenvolvimento e aprimoramento da educação, assim como para a inserção profissional, devem estar bem estruturadas e coerentes entre si, pois levam tempo para ser consolidadas.

No Brasil há poucos programas para atender os professores iniciantes, no âmbito estadual ou municipal. Como destaques no plano estadual, existem iniciativas de apoio â inserção nas Secretarias de Educação do Ceará, Espírito Santo e São Paulo, que mantêm programas contínuos para os ingressantes aprovados e convocados por meio de concurso público. Na esfera municipal há programas de inserção nas prefeituras de Campo Grande (MS), Jundiaí (SP) e Sobral (CE). No entanto, de forma geral, estados e municípios brasileiros não desenvolvem uma política direcionada ao professor iniciante (GATTI, 2012).

Embora o início da carreira docente apresente-se como essencial para o desenvolvimento e formação profissional, os estudos evidenciam que não há, no Brasil, de forma ampla, programas direcionados ao professor, nessa fase. Nessas condições, a qualidade e o aprimoramento da educação brasileira podem ser comprometidos

3.3.1 Estudos sobre o início profissional de egressos do PIBID

Se as questões relativas ao conhecimento profissional e ao trabalho dos professores vêm-se estabelecendo como temas recorrentes nas pesquisas, um aspecto ainda pouco estudado nesse campo refere-se aos professores iniciantes. Embora essa temática já venha merecendo interesse dos pesquisadores em outros países, como apresentado anteriormente, no Brasil a questão ainda é pouco discutida, como destaca Gatti (2012): "[...] dispomos de poucos estudos sobre os professores iniciantes, suas posturas, procuras, facilidades, dificuldades".

Gatti (2012) aponta que os cursos superiores no Brasil não vêm preparando os professores para o ingresso na profissão. Mesmo os estágios, que deveriam oferecer

oportunidade para a imersão profissional, têm sido desenvolvidos de forma burocrática, e não cumprem esse papel.

As discussões sobre os professores iniciantes permeiam as questões sobre formação e políticas para esse processo. Sendo assim, mostra-se importante para a presente pesquisa o trabalho realizado por Gatti, Barreto e André (2011), denominado "Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte". O estudo apoia-se em ampla base de dados, para analisar as iniciativas de políticas para a formação dos docentes em todo o território nacional.

Segundo estudo de André (2010), citado pelas autoras, houve um aumento das pesquisas sobre temas como o referente às práticas e aos saberes dos professores; no entanto, as políticas públicas docentes e as condições de trabalho dos professores, até o ano de 2007, eram ainda pouco investigadas. O trabalho demonstra a relevância dessas políticas no Brasil e aponta direcionamentos a serem tomados para a qualificação e abrangência dessas iniciativas.

Como um instrumento entre o processo de formação e a iniciação docente, o PIBID demonstra-se relevante em pesquisas e trabalhos acadêmicos, como o realizado no âmbito da Fundação Carlos Chagas por Gatti, *et al*., 2014. Nesse extenso e importante trabalho foram levantadas pesquisas do ano de 2012. Segundo os autores, havia um número razoável, apesar de ser de um único ano, de teses e dissertações com abordagem qualitativas sobre o desenvolvimento do Programa nas IES. As pesquisas, de forma geral, demonstram ações positivas e movimentos das instituições para a qualificação da formação docente, porém há ressalva para a importância da continuação da pesquisa sobre o tema. Como apontado no estudo de Gatti *et al*. (2014, p. 17), são necessárias pesquisas mais amplas e aprofundadas sobre o tema.

> As pesquisas enfatizaram, de forma geral, os objetivos positivos do programa e mostraram ações compartilhadas, e os movimentos das instituições e dos sujeitos na direção da formação qualificada dos professores. Ressalta-se a conveniência de prosseguir nesse levantamento, aumentando as fontes de revisão e aprofundando as análises dos estudos disponíveis.

Para tanto, nesta dissertação, foi feito um levantamento bibliográfico, buscando identificar os trabalhos já realizados sobre o tema e objetivo aqui pretendidos, como as contribuições do PIBID na inserção profissional docente. Para a realização dessa busca foram utilizados dois *sites* específicos com conteúdo de trabalhos acadêmicos: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Nessa busca não foram

utilizadas datas especificas, pois o PIBID é uma política relativamente nova (a partir de 2007). Assim, os trabalhos sobre o tema podem ser encontrados no período 2009-2016.

Quadro 2 - número de pesquisas

Palavras-chave	**BDTD**	**CAPES**
PIBID; Egressos	9	869
PIBID; inserção profissional	11	9087

Nos sistemas de buscas dos *sites* foram inseridas primeiramente duas palavras-chave: PIBID; egressos. Com esses termos foram localizados apenas 9 trabalhos no BDTD: uma tese e oito dissertações. No *site* da CAPES, procedeu-se a um refinamento da pesquisa, com seleção da "Grande área do conhecimento – Ciências Humanas", e "Área do conhecimento – educação". Com isso, obteve-se um número representativo de pesquisas, cerca de 869, porém com esses termos há pesquisas relacionadas à área de saúde e da administração, por exemplo. Na segunda busca para selecionar alguns trabalhos relevantes para esta pesquisa foram inseridas em ambas as plataformas dois termos: PIBID e inserção profissional. No *site* do BDTD foram encontrados 11 trabalhos, porém alguns deles estão correlacionados também com as outras buscas, como os de Gonçalves (2016), Santana (2015), Oliveri (2014). No *site* da Capes estão registrados 9087 trabalhos com esses termos, um número elevado, utilizando as mesmas expressões, mas muitos se repetem, nas outras duas formas de busca realizadas.

Existe discrepância entre os dois sistemas de busca, nos números de trabalhos registrados e encontrados. O Banco de Dissertações e Teses da CAPES não possui um mecanismo de "busca avançada", e sim um "refino de pesquisas". Com isso, o programa não reconhece as expressões específicas e o resultado acaba sendo generalista, com os termos inseridos, diferentemente do BDTD, que possui o sistema de "busca avançada" e permite filtrar de forma mais objetiva as pesquisas realizadas.

Ao analisar os trabalhos sobre o PIBID, assim como a inserção profissional dos egressos, muitos trabalhos apareceram relacionados ao tema, o que demonstra que existe um crescente interesse dos pesquisadores sobre o assunto. Isso provavelmente decorre dos resultados que o Programa vem mostrando, o que se reflete na produção acadêmica.

Neste trabalho, busca-se verificar as possíveis contribuições de um programa de formação que, ao aproximar os licenciandos ainda durante a formação inicial da realidade da docência, pretende oferecer-lhes melhor preparo profissional. Para a escolha dos trabalhos relevantes foram analisadas as pesquisas registradas no BDTD, pois o número é menor e mais

organizado. Entre os estudos identificados, foram selecionados para análise sete trabalhos que apresentam contribuições para a presente pesquisa, devido aos objetivos propostos, contextos e metodologias utilizadas. No quadro abaixo é apresentada uma síntese das pesquisas selecionadas:

Quadro 3 - trabalhos selecionados

Fonte	Título	Ano	Autor	Tipo
BDTD	Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Pibid na Região dos Inconfidentes-MG	2014	Andressa Maris Rezende Oliveri	Dissertação
	Sentidos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid) na formação de professores: um estudo com egressos da Universidade Federal de São João Del-rei	2014	Maximiliano Colper Soares de Oliveira	Dissertação
	Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do Pibid/ UFSCAR	2014	Danielli Ferreira Silva	Dissertação
	Avaliação do programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos	2015	Adriana Castro Araújo	Dissertação
	O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa	2015	Maiane Santos da Silva Santana	Dissertação
	A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência	2016	Fernanda Figueira Marquezan	Tese
	Inserção profissional de egressos do Pibid: desafios e aprendizagens no início da docência	2016	Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves	Tese

O trabalho de Oliveri (2014) analisou egressos do PIBID da Universidade Federal de Ouro Preto, discutindo as políticas públicas educacionais para a formação de professores e as contribuições aos egressos de 9 subprojetos desenvolvidos na universidade. Como metodologia de pesquisa, a autora fez um levantamento de dados sobre os egressos e o início profissional, constatando que 6 sujeitos se enquadravam no perfil para realizar o grupo focal e a entrevista aberta. Nas entrevistas, a pesquisadora identificou três categorias explicitadas pelos sujeitos: prática de formação e de vida, percepção sobre a prática e a profissão, e estímulo à entrada na carreira.

Após as análises dos resultados, a autora apontou que o Programa atingiu os objetivos propostos naquela universidade, como a articulação entre a teoria e prática, e aproximação entre universidade e a educação básica. Quanto aos sujeitos da pesquisa, as atividades

desenvolvidas durante a participação no PIBID, como seminários, congressos, encontros, publicações em livros, entre outras, e as experiências vivenciadas na escola pública "[...] propiciaram a construção e o fortalecimento dos conhecimentos e das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de saberes" (OLIVERI, 2014, p. 126).

A dissertação de Santana (2015) é um estudo qualitativo comparativo entre professores de uma rede municipal de ensino. Participaram da pesquisa 14 professoras iniciantes e 8 coordenadoras pedagógicas. O objetivo foi evidenciar as contribuições que o PIBID proporcionou na formação inicial, com foco na formação da profissionalidade das egressas. Para a escolha dos sujeitos foi estruturado um perfil, com utilização de um questionário. As professoras foram divididas em 2 grupos: um grupo com 7 professoras que participaram do PIBID e outro grupo com 7 que não participaram. Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas três formas de entrevistas semiestruturadas: a primeira para professores egressos do PIBID, a segunda para professores que não participaram do Programa, e a terceira, para as coordenadoras pedagógicas.

Na análise sobre as professoras iniciantes, todas elas relataram dificuldades devido à falta de apoio ou orientação. Os sujeitos que participaram do PIBID relataram pontos positivos que lhes facilitaram o enfrentamento nesse processo de iniciação profissional, como aproximação inicial com a cultura escolar e com a prática em pesquisas, assim como desenvolvimento de práticas e planejamento pedagógicos refletidos na prática docente. Cabe destacar ainda que uma das mais importantes contribuições foi o aprendizado de gestão da classe, diferentemente das egressas que não participaram do Programa (SANTANA, 2015).

A pesquisa aponta que o Programa proporcionou efeitos positivos na iniciação profissional, em virtude dessa aproximação da universidade com o chão da escola (SANTANA, 2015, p. 150). Apesar disso, constatou-se que a contribuição proporcionada pelo PIBID é relativa, pois "[...] depende da forma como os projetos são operacionalizados, as atividades desenvolvidas e o tempo de permanência do bolsista no Programa" (*Idem*).

A dissertação de Araujo (2015) apresenta um levantamento para avaliação do PIBID com a utilização de um questionário distribuído *on line* para 584 egressos da Universidade Federal do Ceará, com o objetivo de analisar a repercussão do Programa na formação docente. A pesquisa contou com 84 participantes que responderam ao questionário enviado. Utilizando-se de questões abertas e de múltipla escolha, a pesquisadora avaliou o impacto do Programa nos egressos por meio de suas percepções da escola pública. A análise de dados relacionou diferentes impactos positivos do PIBID, entre eles a articulação entre teoria e prática, a influência na escolha profissional e no trabalho docente. Constatou-se que o PIBID

“[...] contribuiu para que parte considerável dos egressos se sentisse mais segura para atuar profissionalmente, melhora no rendimento acadêmico, superação de certas dificuldades e desenvolvimento do gosto pela docência” (ARAUJO, 2015, p. 81). A autora considera que esse tipo de pesquisa deve ser estendido a outras IES, a fim de se apurar a contribuição do Programa em outros contextos.

Em outra dissertação de mestrado produzida por Oliveira (2014,) na Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, com egressos do PIBID de seis subprojetos do primeiro edital do Programa da universidade, o pesquisador analisou os sentidos sobre a prática docente e a vivência proporcionada pelo Programa. Para isso, utilizou dois instrumentos. O primeiro deles, um questionário, para verificar o perfil dos sujeitos e selecionar os participantes para a entrevista, na sequência da investigação.

Na primeira fase, a pesquisa demonstrou alguns apontamentos relevantes, como a consideração de que o PIBID contribuiu muito para a qualidade da formação docente e que a maioria tem a pretensão de permanecer na profissão. Para a segunda etapa foi proposta uma entrevista com roteiro aberto, aplicada a 6 sujeitos que atuavam na docência, para delinear as compreensões dos entrevistados acerca dos sentidos atribuídos nas vivências dos egressos. Nas entrevistas foi possível observar a relevância das contribuições que o Programa proporcionou. Isso porque os egressos tiveram experiências dentro da sala de aula, articulação entre a teoria e prática, preparação de materiais didáticos, reflexão sobre a própria prática, reconhecimento profissional e conhecimento do espaço escolar e das inúmeras questões que envolvem esse ambiente (OLIVEIRA, 2014, p. 75-90). Como resultado desse trabalho, concluiu-se que o PIBID proporcionou alguns “sentidos” na formação, tais como motivação e inovação na prática docente, além de, principalmente, promover a relação entre teoria e prática.

A dissertação de Silva (2014) analisa a experiência de egressos do curso de Matemática da Universidade de São Carlos com utilização de uma questão norteadora: Quais as principais percepções dos egressos do PIBID/UFSCar de Matemática em seu processo de iniciação à docência, sobre dificuldades e aprendizagens da carreira docente? (SILVA, 2014, p. 69). A pesquisadora destacou a relevância que o Programa teve no início da carreira docente por meio de três instrumentos de pesquisa: questionários, relatos escritos (portfólios), e entrevistas. Inicialmente, 35 sujeitos participaram da pesquisa, por meio de um questionário, e na última etapa a pesquisa foi realizada por meio de entrevista com 4 professores.

Na primeira etapa os sujeitos realizaram alguns apontamentos sobre a formação e a participação no PIBID. Com esse instrumento verificaram-se as dificuldades e a

aprendizagem dos bolsistas durante a permanência no Programa, e procedeu-se a uma caracterização dos egressos. Os resultados apontaram que todos iniciaram a carreira na docência, com atuação nos Ensinos Fundamental e Médio, e apenas um abandonara a profissão. A aprendizagem obtida pela participação no PIBID esteve relacionada ao desenvolvimento de metodologias diferenciadas no ensino da Matemática. Destacou-se, também, que a inserção no contexto escolar possibilitou aos egressos compreenderem as "relações sociais dos sujeitos envolvidos" (SILVA, 2014, p. 100).

Para o aprofundamento da pesquisa sobre as percepções dos efeitos do Programa na iniciação à docência, a segunda etapa consistiu no acompanhamento de 4 sujeitos que atuavam na docência, utilizando-se questionários, portfólios e entrevistas. Como conclusão das análises realizadas, constatou-se que os sujeitos apresentaram características de professores iniciantes, porém a experiência no PIBID "[...] contribuiu para que desenvolvessem mecanismos de superação" (SILVA, 2014, p. 141) diante das dificuldades apresentadas na fase inicial da carreira.

A tese de doutorado de Marquesan (2016, p. 240), produzida sobre o subprojeto de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, utilizou-se do estudo de caso por meio de entrevistas narrativas junto a seis sujeitos egressos. A autora justifica o uso dessa metodologia, alegando que assim os sujeitos podem (re)construir e (re)interpretar o vivido. O processo para a aprendizagem da docência é considerado pela autora como "Espiral da Aprendizagem Docente", no qual o sujeito aprende a ser professor "[...] por meio da análise e da interpretação de sua própria atividade docente, ao longo da trajetória pessoal e profissional, construindo, assim, uma forma particular do seu conhecimento específico, profissional e pedagógico".

Um dos objetivos propostos pela pesquisadora foi a análise das contribuições do PIBID para a qualidade da formação docente. A reflexão sobre a prática com a inserção na docência promoveu a construção de novas habilidades, atitudes e competências durante a formação inicial, envolvendo o reconhecimento do ambiente escolar e suas particularidades, assim como a compreensão da transposição didática refletida durante o desenvolvimento de projetos nas escolas. Uma das categorias analisadas pela pesquisadora ressalta que "[...] o Programa pode contribuir para a interlocução teoria-prática, ao aproximar e integrar os dois *lócus* principais para formação de professores" (MARQUESAN, 2016, p. 212). Assim, constatou-se que houve contribuições do PIBID "para a qualidade da formação dos bolsistas egressos", e que ocorreram "(re)construção" e "(re)significação" positiva da prática docente

dos sujeitos que participaram da iniciação à docência. Considerou-se, ainda, a importância da relação entre universidade e escola, para a formação docente.

A tese de doutorado de Gonçalves (2016), que analisa a inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal no estado de Minas Gerais, contou com a participação de 22 sujeitos: 12 professoras iniciantes, 3 diretoras e 7 supervisoras das escolas onde essas professoras atuam.

Na coleta de dados foi utilizado primeiramente um questionário de caracterização dos sujeitos. Posteriormente, o grupo de discussão para os egressos, assim como a entrevista semiestruturada para as diretoras e supervisoras. De acordo com a autora, o início da carreira docente apresentou-se para a maioria dos egressos como um período de dificuldades e incertezas, em que o clima institucional e as condições de trabalho encontradas nos contextos escolares têm papel central. Apesar das dificuldades apresentadas, as professoras conseguiram sobreviver aos desafios, em virtude de sua capacidade de mobilizar os conhecimentos teóricos e refletir sobre as práticas, reagindo às condições desfavoráveis e construindo situações exitosas de ensino, num processo crítico/reflexivo (GONÇALVES, 2016).

A análise constatou também que, apesar de serem iniciantes, as professoras apresentaram características de professores experientes, com maior autonomia nas atitudes e práticas pedagógicas. A formação inicial no curso de Pedagogia e a imersão na realidade escolar pela participação no PIBID foram fundamentais para essa construção, evidenciando-se a importância da relação entre universidade e escola na formação dos futuros professores (GONÇALVES, 2016).

Observa-se que, nos trabalhos selecionados, os resultados foram positivos em relação à contribuição do PIBID na formação dos futuros docentes, e vários deles sugerem resultados favoráveis aos efeitos do Programa no ingresso profissional dos novos professores. Ressalta-se, também, a importante relação entre os conhecimentos acadêmicos produzidos na universidade e os conhecimentos produzidos nas escolas de Educação Básica.

A consulta aos bancos de teses e dissertações mostrou um grande número de publicações de diversas universidades brasileiras, tanto públicas quanto privadas, sobre o PIBID, o que demonstra a relevância da temática e o interesse da divulgação de estudos que o Programa gerou nos últimos anos na academia brasileira. No entanto, apesar de muitos estudos sobre os efeitos favoráveis do PIBID na formação inicial dos bolsistas, são ainda poucos os trabalhos que discutem seus impactos mais amplos na continuidade profissional dos egressos.

Assim, este estudo parte do interesse de investigar os efeitos dessa política na inserção e permanência na docência de alunos egressos do PIBID, a fim de analisar se o Programa vem produzindo resultados positivos na atuação profissional dos seus participantes.

4 METODOLOGIA

Neste estudo, os objetivos envolvem a percepção dos sujeitos sobre suas experiências na formação e iniciação profissional. Assim, a metodologia que se apresentou como mais adequada para esta investigação foi a abordagem qualitativa.

Entende-se que o estudo realizado pode ser identificado como de natureza qualitativa, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 18), "[...] o estudo qualitativo [...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada"

Ainda como destaca André (2012), nas abordagens qualitativas:

> [...] não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa em educação apresenta cinco características importantes: o investigador como instrumento principal, a pesquisa qualitativa é descritiva, os investigadores devem se interessar mais pelo processo do que pelos resultados, os dados analisados pelos investigadores são realizados de forma indutiva, e o significado é muito importante para a pesquisa. De acordo com os autores, a investigação qualitativa sempre questiona o investigado com o objetivo de perceber o seu ponto de vista e estabelecer estratégias. O "[...] processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51).

Na sequência são explicitados os procedimentos metodológicos adotados para condução da pesquisa, tentando estabelecer o diálogo entre investigador e investigados.

4.1 Participantes

Os sujeitos da pesquisa são seis professores egressos de cursos de licenciatura que participaram do Programa em uma universidade situada no interior do estado de São Paulo, no período 2012-2014, e que já estão atuando na docência, um deles participante de cada subprojeto desenvolvido na instituição em questão. Os contatos foram obtidos conforme

informações concedidas pela coordenação do PIBID na IES. A perspectiva inicial era obter a adesão de todos os subprojetos; no entanto, apesar das inúmeras tentativas de contato, não houve disponibilidade de egressos da área de Biologia. Assim, considera-se que os subprojetos de: Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática/Física e Pedagogia constituem amostra suficiente para oferecer uma perspectiva abrangente das diferentes experiências dos bolsistas das diversas áreas de conhecimento em relação aos seus processos de formação. Isso porque, embora organizados com estrutura semelhante, os subprojetos desenvolvem atividades específicas, em escolas também diferentes.

4.2 Instrumentos

Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista não estruturada. A entrevista é um importante instrumento para coleta de dados em pesquisas qualitativas, por promover a interação entre o entrevistado e o entrevistador, estimulando uma relação de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Essa atividade permite a captação imediata e corrente da informação desejada e torna-se eficaz para esclarecimentos e obtenção das informações (LÜDKE; ANDRE, 1986).

Nesse mesmo sentido, a técnica sugerida por Michelat (1982) descreve as entrevistas não estruturadas como "não diretivas", pois permitem contornar certos cerceamentos dos questionários com perguntas fechadas, que representam o polo extremo da diretividade. Segundo o autor:

> Considera-se que a entrevista não-diretiva permite, melhor que outros métodos, a emergência deste conteúdo sócio afetivo profundo, facilitando ao entrevistado o acesso às informações que não podem ser atingidas diretamente. Mas essas observações podem ser aplicadas em entrevistas cujo objetivo é a análise psicológica do indivíduo, quanto entrevistas como as [...] que são destinadas à análise dos fenômenos sociais (MICHELAT, 1982, p. 194).

Considerando que a docência é uma atividade que envolve aspectos psicológicos e sociais, esse instrumento mostrou-se adequado para os objetivos da pesquisa.

O roteiro de entrevista proposto é flexível e não fechado. Assim, houve abertura para o entrevistado refletir e comentar sobre sua participação no PIBID, contribuindo assim para que o pesquisador analisasse as questões direcionadas pelos objetivos deste trabalho.

Na estruturação do instrumento foram consideradas as orientações de Lüdke e André (1986), que sugerem um roteiro com tópicos abertos e com uma sequência lógica que

mantenha um encadeamento no decorrer das perguntas. Segundo as autoras, o roteiro de questões não estruturado permite uma flexibilização que orienta o entrevistador para realizar a coleta de dados, "[...] a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

O roteiro utilizado para orientar o entrevistador nas questões aplicadas aos egressos está apresentado no Apêndice A.

4.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Ao detalhar os procedimentos para coleta de dados, torna-se necessário esclarecer um percurso de mudança que se mostrou necessário no decorrer da investigação. Inicialmente, para a coleta de dados foi previsto o encaminhamento de um questionário socioeconômico, para caracterização dos egressos da IES, com objetivo de verificar sua formação acadêmica, condição social, inserção profissional. O questionário também buscou identificar os egressos que estavam atuando na carreira docente, para conduzi-los a um grupo de discussão a fim de analisar as contribuições do Programa no início profissional. Antes de distribuir via *Google Drive* o formulário com as questões, o instrumento foi testado com uma egressa, para verificar a eficácia da atividade, assim como o tempo para necessário para respondê-lo.

Após essa verificação e modificação dos aspectos necessários, o questionário foi enviado pela primeira vez, acompanhado de uma apresentação esclarecendo os objetivos da pesquisa e apontando o tempo para responder às questões. Inicialmente 206 contatos de alunos egressos foram disponibilizados pela coordenação do Programa. Voltaram 14 informações de que os e-mails não existiam. Restaram, assim, 192 sujeitos. As questões ficaram disponíveis por um mês, mas nesse período somente 3 sujeitos retornaram informações. Para que esse número aumentasse, foi enviado novamente o e-mail, esclarecendo a relevância do estudo, e a Coordenadora Institucional do PIBID da IES também solicitou via e-mail a participação dos egressos. O questionário ficou disponível por mais um mês. Mesmo após essa segunda tentativa, somente mais quatro sujeitos responderam às questões, somando 7 participantes.

Diante dessa situação, a coleta de dados foi repensada e modificada, pois o pequeno número de participantes poderia desqualificar os dados. Assim, estabeleceu-se contato com os coordenadores dos subprojetos, solicitando que indicassem alunos egressos que estavam

atuando na docência. Atendendo a essa solicitação, os coordenadores dos subprojetos da IES fizeram a indicação de ex-bolsistas que estavam atuando na docência, a saber: 4 indicações de Biologia, 5 de Educação Física, 8 de História, 5 de Letras, 4 de Pedagogia. Os egressos de Geografia e Física/Matemática foram contatados diretamente, pois lecionavam na mesma escola de atuação do pesquisador.

O contato com esses professores deu-se por meio dos e-mails fornecidos pelos coordenadores. Nos e-mails encaminhados também constava um convite para participação na entrevista, propondo a livre escolha de hora e lugar para a realização da atividade. Dos e-mails enviados, retornaram 1 de Educação Física, 1 de História, 1 de Letras e 2 de Pedagogia. Para o subprojeto de Pedagogia foi selecionada uma das professoras, que estaria disponível para realizar a entrevista e que estava de acordo com os objetivos e critérios da pesquisa. No subprojeto de Biologia os contatos não retornaram, apesar de outras tentativas.

Chegou-se assim aos seis sujeitos participantes desta pesquisa. As entrevistas foram realizadas em diversos locais, ao longo do primeiro semestre de 2016, conforme as possibilidades dos entrevistados. Todas foram gravadas e transcritas, para posterior análise.

Antes da realização da entrevista, após esclarecimentos iniciais quanto à utilização e sigilo dos dados, foi solicitada ao participante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa.

4.3 Procedimentos para Análise de Dados

Para análise dos dados, as entrevistas gravadas e transcritas foram submetidas a múltiplas audições e leituras, buscando-se respostas para a problematização imposta no trabalho.

Nos procedimentos de análise dos dados, a subjetividade presente num estudo qualitativo exige “cuidado com o rigor”, pois esse processo envolve a influência das experiências pessoais do entrevistador, e os imprevistos dessa análise devem ser considerados (SZYMANSKI, 2004).

De acordo com Michelat (1982), há necessidade de diversas leituras para uma impregnação do material, para descobrir e relacionar elementos significativos dos modelos culturais vividos pelas pessoas, tentando reconstruir traduções interpretativas das falas dos entrevistados. Segundo o autor, é necessária inicialmente uma leitura vertical, em que cada uma das entrevistas é analisada, para se tentar entendê-la em sua integridade. Essa leitura

também é essencial para se encontrarem significados relativos ao sistema de representações, de valorizações afetivas, de regras sociais, de códigos simbólicos interiorizados pelo indivíduo no decorrer de sua socialização e sua relação com as diversas dimensões de uma experiência atual que ele partilha com muitos outros (MICHELAT, 1982). Na sequência, em uma leitura horizontal, tendo como referência as questões colocadas para investigação, buscam-se os aspectos comuns que indicam questões relevantes para análise, ou mesmo divergências que tragam contribuições para compreensão do conjunto dos dados.

Nesse processo vão sendo levantados os itens que dão origem às categorias de análise (apresentadas na próxima seção), de acordo com sugestões de Bogdan e Biklen (1994), que ressaltam que a categorização das informações coletadas é uma organização importante para a sistematização e apresentação dos resultados da pesquisa.

Ainda segundo Szymansky (2004), a análise dos dados envolve várias atividades, como transcrição, análise de textos de referência e elaboração de sínteses provisórias, que permitem chegar à elaboração das categorias. Como destaca a autora, a "[...] categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-las segundo a sua compreensão" (SZYMANSKY, 2004, p. 75), ou seja, é uma interpretação pessoal de cada investigador, dependente da sua experiência, das teorias conhecidas por ele, de suas concepções e valores.

A partir desses pressupostos, e das muitas leituras buscando a impregnação nos dados, foram se delineando as categorias para análise. Como afirma Michelat (1982, 9. 209), "teoricamente, a análise não tem fim", é sempre possível descobrir novas interpretações e formas de organização nas leituras dos dados. No entanto, dentro dos limites de tempo do presente estudo, a categorização mostrou-se adequada para organizar as informações obtidas em torno das contribuições do PIBID na formação e inserção na docência: influência do PIBID na escolha profissional e continuidade na carreira; encontro com a realidade escolar na iniciação à docência; contribuições do PIBID para o início da carreira docente; constituição do conhecimento prático/pedagógico; reconhecimento profissional e identificação com a docência.

5 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE E NO INGRESSO PROFISSIONAL: A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES

A perspectiva dos egressos sobre as possíveis influências e contribuições do Programa na formação e início da carreira docente é um fator importante para análise, pois retrata observações e convicções pessoais de cada sujeito sobre a formação e a profissão de professor. Além disso, permite captar informações sobre os contextos de ingresso profissional dos participantes.

Inicialmente esta seção apresenta uma caracterização dos participantes, no sentido de tornar mais clara a trajetória de cada um, bem como as condições de sua iniciação profissional. Observa-se a diversidade de situações vivenciadas por eles, a instabilidade profissional e as condições de trabalho enfrentadas pelos iniciantes. Mostram-se também as formas de enfrentamento dessas dificuldades e as estratégias utilizadas por eles para a continuidade da carreira e construção do conhecimento profissional. Na análise que segue, destacam-se os aspectos que se mostraram relevantes nesses relatos, a fim de esclarecer os objetivos pretendidos neste trabalho.

5.1 Caracterização dos participantes

Os seis entrevistados têm em comum a participação no PIBID, mas suas experiências foram diversas no ingresso profissional. São egressos das seguintes licenciaturas: Educação Física, Física/Matemática, Geografia, História, Letras e Pedagogia.

Os entrevistados, cinco mulheres e um homem, formaram-se nos seus respectivos cursos em 2012, 2013 e 2014: um concluinte em 2012, três concluintes em 2013 e dois em 2014. Têm idades entre 22 e 42 e entre dois e três anos de experiência docente (uma das participantes já tinha experiência docente anterior, porém em outro nível de ensino, tendo atuado durante 15 anos na Educação Infantil).

Quanto à situação funcional, apenas uma professora é efetiva em escola pública; quatro são contratados pela rede pública de ensino em caráter temporário, atuando em diferentes tipos de escolas e contextos, como duas que atuam em escolas estaduais em projetos vinculados ao ensino prisional; e, por fim, uma atua somente em escola privada.

Constatou-se, nas falas dos professores, que essa condição de atuação sob contrato temporário não foi uma escolha; é considerada por eles como uma condição provisória, uma opção possível no momento por não terem tido ainda oportunidade de ingressar efetivamente em escola pública por meio de concurso. O tempo de participação no PIBID foi variável entre os egressos, entre um e três anos.

A participante do subprojeto de Educação Física vinculou-se ao PIBID de 2012, no segundo ano de graduação, a 2014, quando concluiu o curso, permanecendo dois anos e meio no projeto. Atualmente é professora da rede particular, além de atuar na área de bacharel correspondente a sua graduação.

A entrevistada do subprojeto de Física/Matemática ficou vinculada ao PIBID durante um ano e meio. Ingressou no segundo semestre do terceiro ano de graduação e desligou-se em 2013, quando concluiu o curso. Atua como docente desde 2015, em um projeto do governo do Estado de São Paulo que é desenvolvido nos presídios. Antes dessa atuação no projeto, a professora lecionava aulas particulares de Matemática e Física.

A egressa de Geografia vinculou-se ao Programa no terceiro ano de graduação, em 2011, e desligou-se em 2012, quando se formou. Assim como a egressa de Física/Matemática, vem atuando também, desde 2014, em um projeto desenvolvido nos presídios. Conforme constatado, a entrevistada foi professora na Educação Infantil durante 15 anos e, quando concluiu a licenciatura em Geografia, dedicou-se a atuar na área como professora eventual do Ensino Fundamental e Médio na Rede Municipal e na Rede Estadual.

O participante de História ficou vinculado ao PIBID em 2013, no terceiro e último ano de graduação. Até então, trabalhava em outra área e nunca tinha atuado na docência. Atualmente é contratado na rede particular de ensino e também professor substituto na rede pública municipal. A opção pela rede particular, segundo ele, deve-se à falta de oportunidades para ingresso imediato na rede pública, que permanece como seu objetivo profissional.

A entrevistada que participou do subprojeto de Letras vinculou-se ao PIBID no segundo ano de graduação e permaneceu até a conclusão, no terceiro ano, totalizando dois anos de permanência. A egressa é professora de Língua Portuguesa em uma escola pública de Ensino Fundamental em um bairro rural de um pequeno município do interior do estado de São Paulo. A professora atua há aproximadamente dois anos na mesma escola e reside no mesmo bairro em que trabalha. Não é efetiva no cargo; é contratada em condição temporária.

A ex-bolsista PIBID do subprojeto de Pedagogia ingressou logo no primeiro ano de graduação, em 2012, e permaneceu até 2014, quando se graduou. Atualmente é professora efetiva no Ensino Fundamental I em uma escola pública municipal.

O Quadro 3 apresenta uma síntese das informações, para melhor visualização da caracterização dos egressos. A enumeração dos professores está de acordo com a ordem cronológica das entrevistas.

Quadro 4 - caracterização dos egressos

Professor	Idade	Licenciatura	Ano de conclusão	Tempo no PIBID	Tempo na docência	Rede de trabalho	Situação funcional
1	22	História	2013	1 ano	3 anos	Privada	Contratado
2	21	Letras	2013	2 anos	3 anos	Pública	Contratada
3	23	Ed. Física	2014	2 anos e meio	2 anos	Privada	Contratada
4	40	Pedagogia	2014	3 anos	2 anos	Pública	Estatutária
5	42	Geografia	2012	2 anos	17 anos	Pública	Contratada
6	35	Física/ Mat.	2013	1 ano e meio	2 anos	Pública	Contratada

Os dados obtidos demonstram que essa caracterização dos sujeitos é essencial para a compreensão das entrevistas concedidas. Um aspecto importante a destacar é a participação no Programa logo nos anos iniciais da graduação, ou até mesmo desde o primeiro ano, como a egressa de Pedagogia.

A atuação dos docentes em diferentes contextos e realidades durante a participação no PIBID é observada nesse primeiro momento. Evidencia-se, nesta breve caracterização, a diversidade dos contextos de atuação e as duras realidades vivenciadas pelos participantes na busca da inserção na docência, corroborando estudos que apontam as difíceis condições do ingresso profissional dos professores.

Para reflexão e discussão sobre as dificuldades e situações de professores iniciantes há que se recorrer às contribuições de Tardif (2012, p. 89). Esse autor discute a situação de professores com contratos temporários (caso dos egressos deste estudo), considerados “professores em situação precária”, pois não têm estabilidade e vínculos com as escolas em que atuam, mudam de contextos escolares continuamente (turmas, disciplinas lecionadas, escolas). Nesses casos, o autor afirma que a aprendizagem da profissão pode se tornar mais complexa e, consequentemente, a constituição do saber experiencial torna-se mais difícil, pois há uma distância entre a identidade e a situação profissional, em relação aos professores regulares.

Na sequência são apresentadas e discutidas as falas dos participantes, no intuito de compreender os significados, para eles, da experiência do PIBID e da iniciação e inserção na docência profissional.

5.2 A influência do PIBID na escolha profissional e continuidade na carreira

Segundo estudos de Gatti, *et al*. (2010), em pesquisa ampla realizada pela Fundação Carlos Chagas e publicada pela Fundação Victor Civita, a atratividade para a carreira docente tem sido objeto de estudo em diversos países, pois o baixo prestígio social e questões salariais, bem como a ausência de políticas de valorização da profissão, acabam tornando a carreira docente pouco atraente para os jovens. De acordo com esse estudo, muitos jovens ingressam nos cursos de Licenciatura ou Pedagogia por serem cursos acessíveis, mas sem a intenção de ser tornarem professores.

Embora a questão da atratividade da carreira docente não tenha sido diretamente questionada durante as entrevistas com os egressos, ela emerge nos depoimentos. Ao comentar a decisão de participar do PIBID, os egressos relembram também as motivações que os levaram a ingressar na licenciatura. Observa-se que alguns não tinham a intenção de se tornar professores. Foram atraídos porque gostavam da área de conhecimento, porém a experiência no PIBID os despertou para a docência:

> [...] *quando eu comecei a fazer o curso eu não tinha essa ideia de ser professor, eu gostava da matéria, me interessava, até hoje mantenho a curiosidade, mas esse despertar em "dar aula", só foi mesmo a partir do Pibid, no ano de 2013.* (egresso - História)

Para aqueles que tinham a perspectiva de atuar na docência, as experiências no PIBID permitiram confirmar essa opção, como demonstrado nos extratos abaixo:

> *O Pibid só me ajudou mais, porque eu já dava aula particular e o Pibid só aumentou mais a vontade de ser professor, pois eu já sabia* [...] (egressa – Física/ Matemática).

> [...] *o Pibid não influenciou a minha escolha, porém ele firmou aquilo que eu já queria para mim.* [...] *e sempre tive um gosto e uma facilidade muito grande para lidar com criança* [...] (egressa – Educação Física).

> [...] *porque a escolha profissional se deu antes mesmo. Mas eu acho que o Pibid, ele foi fundamental para eu compreender mais as dificuldades de ser professor e entender melhor as responsabilidades também ser professor, eu acho que isso o Pibid contribuiu* (egressa – Pedagogia).
>
> [...] *contribui pelo fato de me dar certeza daquilo que eu queria, que era estar dentro da sala de aula* (egressa – Geografia).
>
> [...]*entrei na faculdade não com o intuito de ser professora de português, entrei para ser professora de inglês* [...] *O Pibid acabou me direcionando à área de português, mas eu queria ser professora, e também fixou mais na cabeça, quero ser professora mesmo, eu gosto de dar aula* (egressa – Letras).

As falas evidenciam que a participação no PIBID reforçou, para alguns, a opção pela docência, e, para outros, despertou um interesse que não estava entre seus objetivos iniciais ao cursar a licenciatura, ou seja, o Programa colabora para que seja despertado nos participantes o interesse pela docência. Como observado nos relatos, o interesse em "dar aula" muitas vezes não fica claro para os cursistas de licenciatura, mas a participação no PIBID consolidou essa escolha profissional, proporcionada pela vivência e dinâmica proposta pelos subprojetos.

A egressa de Geografia tem uma particularidade: apesar de ter experiência na Educação Infantil, participou do PIBID, atraída pelo incentivo da bolsa, e viu a oportunidade de ingressar na sala de aula novamente em outros níveis de ensino, já que o subprojeto de Geografia atua no Ensino Fundamental e Médio. Isso é demonstrado em sua fala:

> *Eu entrei no Pibid mais pela bolsa, pois eu já tinha a bolsa pelo Sindicato, e surgiu essa, e como eu já tenho a experiência em sala de aula como professora de alfabetização, eu me interessei também: "Vou fazer pela bolsa e porque eu quero continuar em sala de aula, eu quero trabalhar dentro da sala de aula", a bolsa foi mais um incentivo para eu voltar a dar aula.*

Os dados sugerem que, apesar de o PIBID não ter como objetivo específico promover atratividade para a carreira docente, conforme publicações da CAPES, pelo Decreto 7219/ 2010 (BRASIL, 2010) e pela Portaria 096/ 2013 (BRASIL, 2013b), o Programa pode desencadear essas escolhas pelos participantes. Pode ser considerado, assim, um resultado secundário dos objetivos propostos por essa política.

Os depoimentos dos egressos sobre a escolha e permanência na profissão docente podem ser correlacionados aos dados obtidos pela dissertação de Oliveri (2014), que destaca, entre outros aspectos, que a adesão da universidade ao PIBID trouxe para as salas de aula o interesse pela profissão docente, o que leva à valorização da docência, especialmente em cursos híbridos, que oferecem licenciatura e bacharelado (como na licenciatura em Geografia

da IES investigada neste trabalho). Nesses cursos, muitas vezes essa discussão não está presente, e a licenciatura não é devidamente valorizada.

Em outros estudos sobre os egressos do Programa relacionados nesta pesquisa, como o de Araujo (2015), é constatado que o PIBID direcionou os participantes para a carreira docente, ou seja, orientou os estudantes que já possuíam a escolha pela profissão por meio das atividades desenvolvidas durante o vínculo. Isso demonstra a importância, a influência e a oportunidade para escolha profissional que os bolsistas tiveram durante a permanência nos subprojetos desenvolvidos, nos anos de formação inicial.

Esse resultado sobre atração para a carreira docente não registrado nas normatizações do Programa está considerado no contexto da prática sugerido por Bowe *et al.* (1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53), pois é "[...] onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original".

A escolha pela carreira docente pode estar vinculada também a outros motivos mais fortes, como apontam estudos de Gatti, *et al*. (2010). De acordo com os autores, referindo-se às contribuições de Valle (2006, *apud* GATTI, et al., 2010), a escolha da profissão está ligada, não apenas à necessidade de conquistar uma autonomia financeira, mas também às "experiências pessoais", como amor pelas crianças, amor pela profissão. Nesse mesmo estudo são citados dados dos relatórios da OCDE de 2005 e 2006 que apontam nessa direção, sobre a questão da dimensão afetiva na opção pela docência.

O depoimento da egressa de Educação Física evidencia que o estabelecimento de vínculos afetivos no ambiente escolar fortalece a opção pela docência:

> *O desenvolvimento do projeto em si estabeleceu relações além de professor/ aluno, criou-se um vínculo de amizade naquela escola devido ao desenvolvimento dos projetos que ocorreram. A despedida e finalização desse projeto foi uma coisa que me marcou muito* (egressa - Educação Física).

Esse nível de relacionamento entre professores iniciantes e alunos é também uma aprendizagem importante para a formação pedagógica, segundo teorias do ensino e da aprendizagem. A partir dessa perspectiva, Tardif (2012, p.118) esclarece que "[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização".

A relação com o aluno pode ser uma motivação para seguir carreira, como destaca Marcelo (2009c, p. 122):

> A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, são boas, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o corpo discente.

Esse relacionamento estabelecido na iniciação à docência pelo PIBID pode desencadear o reconhecimento profissional pelos pares e alunos, e torna-se um fator pela permanência na carreira, como aponta Vaillant (2006, *apud* GATTI, *et al.*, 2011, p. 205): "[...] os professores expressam uma necessidade de que o trabalho docente seja reconhecido por outros, em especial, pelos diretores, pais e alunos". Essa situação pode ser percebida nos relatos dos egressos de Letras e História:

> *Depois que terminou o projeto os alunos souberam do rodízio, os alunos vieram até nós e falaram "professores, nós fizemos um abaixo assinado para vocês ficarem aqui"* [...] *foi um momento bem emocionante para gente, porque como nós somos estagiários, estamos começando a carreira, muitas coisas passam pelas nossas cabeças, como medo, ansiedade, entre outras coisas, e nesse dia foi bem legal, pois deu uma reforçada no nosso ideário de ser professor.*
>
> *Hoje por exemplo eu dei aula no quarto ano e recebi um punhado de cartinha* [...].

A egressa de Física/Matemática também valoriza esse reconhecimento, principalmente pelos professores:

> *O Pibid foi bem aceito, não teve recusa pelos professores, para eles era até bom, pois pegava um pouco os alunos deles* [...] *Os professores falavam que eles* (os alunos) *melhoravam bastante, a gente ficava sabendo disso* (egressa – Física/ Matemática).

Esse reconhecimento profissional por meio das relações com os demais professores e equipe gestora no ambiente escolar é um fator importante para os processos de iniciação à docência. Essa visão proporcionada pelos pares contribui para que os egressos se identifiquem e se reconheçam como docentes e, consequentemente, para que sejam estimulados a seguir na carreira.

O contato com a realidade escolar proporciona ao bolsista a vivência da dimensão relacional da profissão de professor. A formação para a docência por meio dessa inserção na escola ainda durante a licenciatura abrange uma prática mais humanista e realista, pois é realizada no "chão da escola", e uma das características da profissão é a aproximação do professor com a realidade social e emocional do aluno. Consequentemente, a construção de

sentimentos positivos e relações afetivas durante a iniciação à docência estimula a reflexão sobre a escolha profissional e leva à confirmação de uma identidade docente e à continuidade na carreira.

Os dados corroboram a importância da dimensão afetiva na opção pelo magistério. Essa dimensão é percebida como uma forma de reconhecimento profissional, tornando-se um elemento de satisfação no trabalho, o que pode levar o jovem professor a aproximar-se da docência e desejar prosseguir na carreira.

Essa fase inicial identificada nos relatos vem ao encontro do "estágio da descoberta" descrito por Huberman (1992). Esse momento é quando o iniciante se identifica com o ambiente e se sente parte de um corpo profissional. Ainda que o autor se refira a um período que ocorre após o início profissional, pode-se entender que, embora para os egressos do PIBID esse processo tenha se iniciado ainda durante sua participação no programa, seus efeitos se estenderam ao início profissional.

Sobre o pertencimento a um corpo profissional, as egressas de Geografia e Educação Física assim se manifestam:

> *E com o Pibid, você não vai só na sala de aula com aquele professor, você vai participar de dentro da escola junto com os outros professores* (egressa – Geografia).
>
> *Na segunda escola era bem diferente, a gente foi praticamente abraçada pelo corpo docente. (egressa – Educação Física)*

Observa-se, nas falas, que as egressas sentiram-se participantes da coletividade escolar. Para Nóvoa (2009, p. 30), a cultura profissional é um fator importante na construção da identidade, pois para ser professor é necessário "compreender os sentidos da instituição escolar", e isso ocorre com a troca entre iniciantes e os professores mais experientes.

Os dados analisados neste estudo indicam que, para os futuros professores, o reconhecimento do trabalho pelos alunos e pelos demais atores escolares é um aspecto fundamental para a satisfação na docência e para a escolha da profissão. O fato de sentirem-se aceitos no ambiente escolar e também o fato de desenvolverem atividades que foram valorizadas e consideradas bem-sucedidas representam para eles um aprendizado essencial, um elemento de identificação com a docência que permitiu uma escolha profissional com maior segurança e possibilitou um ingresso mais favorável. Pode-se considerar que a experiência no PIBID estimulou ou reforçou a escolha profissional e que pode contribuir para que os participantes permaneçam na profissão.

5.3 O encontro com a realidade escolar na iniciação à docência

A iniciação à docência é um dos principais objetivos do PIBID. O conhecimento e a compreensão do ambiente escolar durante a participação no programa, bem como o reconhecimento das atividades desenvolvidas pelos futuros professores por parte dos demais atores escolares, favorecem a identificação com a profissão e oferecem referências importantes para a construção do conhecimento profissional docente.

O primeiro contato com a escola é destacado pelos sujeitos da pesquisa como "impacto" sobre a realidade. Essa primeira percepção do ambiente escolar pelos egressos é descrita por inúmeros autores, que observam que a iniciação profissional pode provocar um "choque de realidade" em relação ao ambiente escolar. Esse encontro com a complexa realidade da profissão faz parte da socialização profissional (TARDIF, 2012). Alguns depoimentos destacam essa experiência nas escolas a que os egressos estavam vinculados durante o PIBID:

> *O impacto foi muito grande da teoria com as coisas que eram realizadas dentro das instituições escolares. A gente sempre vai com a ideia naquilo que é ideal, a sala de aula ideal, o aluno ideal, os colegas de trabalho ideais, e a gente chega e não é nada disso, e o real é totalmente diferente, a gente leva um choque* [...] (egressa - Pedagogia).

> [...] *você sai da faculdade com a sua formação e entra em uma sala de aula, você se sente o que? "Nossa, o que que eu estou fazendo aqui?". Mesmo com a formação a gente sente falta dessa interação* [...] (egressa – Geografia).

Tardif (2012, p. 82) refere-se ao período inicial da carreira como uma fase crítica. É quando o professor se depara com a complexa realidade escolar e as duras condições do exercício profissional. O autor caracteriza essa fase como um "choque com a realidade" ou "choque de transição", relacionada ao distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade das escolas e salas de aula. Nessa experiência, o professor iniciante tende a questionar e rever o modelo de "professor ideal" dos conhecimentos acadêmicos. Com o passar do tempo, passa a compreender melhor os alunos, os professores e a comunidade escolar.

> Alguns docentes vivem essa distância como um choque (o choque da "dura realidade" das turmas e das salas de aula) quando de seus primeiros anos de ensino. Ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Em alguns, essa descoberta provoca a rejeição pura e simples

> de sua formação anterior e a certeza de que o professor é o único responsável pelo seu sucesso (TARDIF, 2012, p. 51)

Em seus estudos sobre os ciclos de vida profissional, Huberman (1992, p. 39) observa que o iniciante passa por um período caracterizado como "sobrevivência". Nesse período, o professor recém-formado depara-se com a precariedade dos materiais didáticos e com as dificuldades no dia a dia escolar. Essa fase da "sobrevivência" identificada pelo autor pode ter sido antecipada pela participação no PIBID, como relatado nas entrevistas, já que esse encontro com a realidade ocorre ainda durante a formação inicial, e não após a conclusão do curso de licenciatura.

Destaque-se que o projeto institucional do PIBID na universidade investigada prevê que o bolsista participe de experiências em escolas com melhores e piores índices educacionais, numa tentativa de oferecer a ele vivências em diferentes realidades escolares. Essa sistemática é válida para que o estudante possa conhecer situações problemáticas que serão encontradas em muitas escolas. O foco no desenvolvimento de práticas e nos resultados educacionais compreende um aprendizado importante na docência, mas a compreensão das relações escolares e a atuação da equipe envolvida são aspectos essenciais para o bom desempenho do futuro professor.

Os relatos dos ex-bolsistas evidenciam que iniciação à docência envolve, além do desenvolvimento de projetos e atividades pedagógicas com os alunos, o aprendizado do convívio com outros atores do ambiente escolar. Esse processo se apresenta de forma mais ampla para os participantes do Programa.

O reconhecimento da comunidade escolar é um aprendizado importante na iniciação à docência, pois sugere sensibilização para uma realidade a ser enfrentada quando forem professores licenciados e ativos na docência. Esse fato é explicitado pela egressa de Educação Física, para quem o PIBID é uma ferramenta para imersão dos participantes na realidade presente em muitas escolas:

> *A escola que trabalhei era uma escola de muitos alunos pobres e carentes, a maioria deles não sabia o que era o circo, nunca tinham ido ao circo, vários deles não sabiam como que era. E com os alunos desenvolvemos oficinas, entre elas oficinas de malabarismo, swing poi* (dança com o lenço)*, entre outras coisas que a gente implementava, como a pirâmide humana, era uma das coisas que eles mais amavam, ficavam fascinados com as pirâmides.*

Observa-se que a bolsista reconhece a condição dos alunos e busca alternativas pedagógicas que consideram essa situação, desenvolvendo conhecimentos que serão essenciais no ingresso profissional.

Em relação ao aprendizado e à observação do dia a dia escolar, os relatos dos entrevistados descrevem situações difíceis, denotando que o ambiente escolar nem sempre é favorável ao exercício profissional. São lembradas situações relacionadas à gestão autoritária ou ausente, às relações conflituosas na equipe escolar, à pobreza e à falta de oportunidades dos alunos.

O depoimento da egressa de Pedagogia destaca a observação da realidade encontrada nas escolas, quando ela relata o relacionamento conturbado que existia entre a equipe gestora e os alunos, em uma escola pública:

> [...] *no primeiro momento eu fui para uma escola e me trouxe um grande choque nas questões de relação que tinha na escola* [...]

A continuidade da fala evidencia também a importância de se vivenciar essa diversidade de situações na construção do conhecimento profissional docente:

> *Nesse primeiro momento eu pude observar a realidade das escolas, de escolas diferentes, de bairros diferentes da rede municipal da cidade, e as dificuldades que muitas vezes os professores enfrentavam com relação à clientela da escola, essas coisas ficaram bastante evidentes, relações profissionais da escola com os alunos foi uma outra questão que me chamou bastante a atenção.*
>
> *Eu me lembro na segunda escola que eu fui, era no bairro mais periférico* [...] *me deixava muito chateada a maneira de como a direção da escola se relacionava como os alunos, de ouvir o Diretor falar para funcionário "a minha conversa com o aluno é de pé de ouvido para não ter testemunha", então coisas que ouvia e via dentro da escola me impactavam muito, eu ficava muito chateada, porque eu acredito que o professor é um profissional que ensina os alunos a terem respeito, "se quer respeito, precisa respeitar", se quer ensinar os alunos a se relacionarem bem, então precisa ensinar o aluno isso também.*

O relato da egressa de Educação Física ratifica essa percepção da realidade escolar, com destaque na observação da situação social e relacional dos alunos, assim como para o difícil relacionamento profissional que pode existir entre os professores iniciantes e os experientes:

> [...] *os alunos que às vezes não têm uma boa educação, não têm bom relacionamento com os pais e com a família, e leva isso para a escola.*
>
> *Em uma das escolas a gente trabalhava meio sozinho, era eu e os colegas do Pibid, tínhamos uma relação muito positiva com a supervisora, mas a gente não era bem visto por outros professores, muito pelo contrário a gente muitas vezes era maltratado pelos professores.*

Os relatos das egressas de Pedagogia e de Educação Física destacam situações desafiadoras vivenciadas por muitos iniciantes nos primeiros contatos com a realidade

escolar. Essa dificuldade de relacionamento com os demais professores (como mencionado pela egressa de Educação Física) é observada também na pesquisa de Silva (2014, p. 96), que descreve esse processo como parte do "movimento de socialização profissional", em que os professores em início de carreira enfrentam a desconfiança dos demais pares. Somente com o tempo há reconhecimento profissional, construção dos saberes e confiança em si próprio, e o professor consolida-se, assim, em sua profissão.

Talvez essa resistência de alguns professores, observada pelos bolsistas, possa ser entendida também em decorrência do impacto que o PIBID causa na rotina escolar, como refere o egresso de História, quando destaca que os alunos apreciam as ações dos bolsistas, que introduzem novas ideias e atividades mais dinâmicas no cotidiano escolar:

> [...] *todas as escolas deveriam ter Pibid, porque quebra aquela ideia da escola momentânea, todos os dias é a mesma coisa de você sempre dar aula, e os alunos anseiam por uma coisa diferente na escola* [...] *e o professor muitas vezes tem vontade de fazer projeto, mas sozinho e com uma carga horária de quarenta horas é difícil, mas se você tiver ajuda, motiva o professor e ajuda o professor a cumprir algumas coisas que ele tem vontade de fazer. O professor* (supervisor) *que até hoje está lá, ele desenvolve diversos projetos, ele consegue trabalhar muito bem isso, antes ele não conseguia fazer tantos projetos, porque é difícil, sabe! É difícil um professor só trabalhar em projeto, por mais que tenha outros professores, a carga horária do professor é muito desgastante.*

A fala do egresso descreve como a atuação dos bolsistas, ao desenvolverem propostas de trabalho inovadoras, afeta também o trabalho dos demais professores, muitas vezes acomodados às rotinas do dia a dia. Esse processo também é referido por Ambrosetti, Ribeiro e Teixeira (2012, p. 7060), quando observam que, para as escolas envolvidas no PIBID, "[...] a participação no programa traz uma possibilidade de rever as práticas docentes, as relações com os alunos e com o conhecimento, a partir da inserção de novos atores neste universo dinâmico e complexo que é o ambiente escolar". Observa-se, assim, que os efeitos do PIBID podem ir além das mudanças provocadas na formação dos bolsistas, afetando também as práticas escolares nas escolas parceiras.

Os egressos apontam também situações favoráveis, como relata o ex-bolsista de História, que descreve sua experiência em um ambiente escolar com equipe gestora acolhedora, em que a realidade enfrentada é amenizada, proporcionando o desenvolvimento das atividades propostas.

> [...] *mas a Diretora e a Vice-Diretora deram total respaldo para gente. E mais do que isso, a escola, digamos, é uma escola tranquila, você consegue dar uma aula bacana, você consegue trabalhar um projeto, porque os alunos são direcionados a esse tipo de conduta* [...]

Em contextos escolares mais ou menos favoráveis, os relatos dos egressos destacam a importância do apoio e da orientação nessa inserção no ambiente escolar, oferecidos no modelo do PIBID.

O que se observa nos depoimentos é que, para os bolsistas do PIBID, o encontro com a realidade escolar, com seus desafios e peculiaridades, ocorreu ainda na formação inicial, quando puderam contar com o acompanhamento dos formadores para compreender o universo escolar, o que os auxiliou em sua iniciação profissional. Segundo os egressos, a possibilidade de inserção nas escolas, contando com supervisão e orientação, foi fundamental para seu aprendizado profissional, como se percebe nos extratos que seguem:

> [...] *primeiramente pelo impacto, quando você vai dar a primeira aula, por mais que você faz aquele estágio supervisionado, não é a mesma coisa que o Pibid, o Pibid é diferente, o professor (supervisor) está lá, o professor (supervisor) fala para você dar uma aula no dia "x" ou no dia "y" e você começa aos poucos, você não é jogado, literalmente, na sala de aula, você entra aos poucos até você começar a ser acostumar, por mais que você tenha conhecimento, tem ainda a questão da didática, e você lidar com várias pessoas diferentes, então é um ganho nisso* [...] (egresso – História).

> [...] *foi quando eu e os outros bolsistas entramos nessa escola a professora supervisora, ela nos deu como se fosse um curso, ela fez uma preparação para gente, para depois nós passarmos para os alunos, para fazer o projeto acontecer a partir daquilo que nós aprendemos do que nós pesquisamos* [...] (egressa – Educação Física).

No PIBID, essa supervisão dos iniciantes, realizada pelos professores em exercício nas escolas, promove a diminuição da distância que pode existir entre ação e supervisão das atividades elaboradas. Esse acompanhamento e a relação existente entre professores em iniciação e em supervisão são destacados também pelos demais egressos, na busca de referências para o aprendizado profissional:

> [...] *no primeiro a professora do 3º ano falou com o professor supervisor e desenvolvemos as atividades de leitura, e nesse outro foi o projeto idealizado pelo professor supervisor mesmo para ser aplicado no sexto ano* [...] (egressa – Letras).

> [...] *além de você estar dentro da sala com o professor de Geografia, quando tem as reuniões, você sai dali, você vai junto com o coordenador da escola participar e ver o que acontece dentro da escola, então existe essa interatividade, não só como estagiário do Pibid, então há essa interação* (egressa – Geografia).

> [...] *o professor* (supervisor) *que era o nosso coordenador da época,* [...], *ele batia muito no lado da informática* (para) *utilizar ferramentas com alunos*

> *que pudessem ajudá-los em sala de aula* [...] *foi bem legal, eu gostava bastante* [...] (egressa – Física/ Matemática).

De acordo com Oliveira (2014, p. 48), o fato de os bolsistas do Programa estarem inseridos de forma efetiva em propostas de trabalhos pedagógicos e, consequentemente, intervirem no dia a dia da escola, promove um novo olhar sobre a educação e a prática educativa. O acompanhamento de professores supervisores (nas escolas) e de professores coordenadores (na universidade), nessa inserção, pode colaborar para o desenvolvimento de uma prática reflexiva sobre as dificuldades encontradas nos diferentes meios escolares.

Nesse encontro com a realidade vivida pelos iniciantes, apesar de algumas vezes serem situações conturbadas, observa-se que os professores encontraram, na maioria das escolas, um contexto favorável ao seu ingresso profissional, com apoio da equipe de gestão e dos professores supervisores. O acompanhamento das atividades pelos professores experientes, da escola e da universidade, possibilitou que eles desenvolvessem formas de enfrentar os desafios, mesmo nas situações difíceis. Este é um fator essencial nesse processo, mas que não é encontrado quando o egresso efetivamente ingressa nas escolas como professor, como destacado em estudos já citados (ANDRÉ, 2012; GATTI, 2012), que indicam a quase inexistência de programas de apoio ao ingresso profissional no País.

A partir do contexto sobre a aprendizagem dos professores para o exercício da docência, Calil (2014) destaca a importância de um acompanhamento para o desenvolvimento e aprimoramento do aprendizado profissional, e ressalta a lacuna que pode existir no estágio obrigatório nos cursos de licenciatura.

> [...] a supervisão da prática, nos cursos de licenciatura no Brasil, é um calcanhar de Aquiles, pois dificilmente os professores supervisores do estágio conseguem acompanhar todos os alunos, em todos os momentos e gerar discussões acerca da prática, nem tampouco, conseguem acompanhar os alunos que estão iniciando com experiências em salas de aula independentes (CALIL, 2014, p. 62).

Os depoimentos dos egressos confirmam essa posição da autora. No relato que segue observa-se a comparação que o bolsista faz entre a experiência no PIBID e as situações vivenciadas no estágio:

> *Eu lembro de um dia, a primeira aula que eu dei no Pibid, eu tive a segurança do professor (supervisor), e também ele fez uma coisa bem interessante, ele preparou essa aula para eu dar aula, ele explicou como era o Pibid, o que eu estava fazendo lá, ou seja, ele preparou, diferentemente do estágio, que você fica sentado e você não tem tanta mobilidade, e o Pibid*

> *não, pois no Pibid além de trabalhar com projetos ele te insere no ambiente escolar aos poucos, e não literalmente às pressas* [...] (egresso – História).

Por todos esses motivos, a aproximação com a realidade das escolas públicas foi um fator valorizado pelos professores egressos do Programa. Na fala da egressa de Pedagogia observa-se a relevância que teve para ela o contato com a realidade:

> [...] *mas eu acho bacana e importante, e eu acho que é momento de vivenciar isso mesmo para gente perceber que existem situações que não dependem exclusivamente do professor, pois existem outras questões que interferem no dia a dia da escola, no processo de desenvolvimento do aluno.*

Os vários aspectos destacados nos depoimentos dos egressos do PIBID corroboram o que é afirmado por Shulman (2014), ao discutir as bases do conhecimento para o ensino. Analisando os conhecimentos necessários ao professor, Shulman (2014, p. 209) destaca que ele precisa conhecer o "território do ensino", ou seja, compreender os contextos educacionais que constituem o cenário de sua atividade profissional, os quais podem facilitar ou inibir os seus esforços para ensinar. Os relatos mostram que essa dimensão do conhecimento profissional é favorecida pela possibilidade de conhecer diferentes contextos escolares, durante a permanência no PIBID.

Observa-se também, nos depoimentos dos egressos, que, por esse momento ter sido experimentado ainda durante a formação inicial, com os apoios oferecidos no PIBID, o conhecimento da realidade representou um preparo para enfrentamento das dificuldades do ingresso profissional:

> *Talvez se entrasse pela primeira vez em sala de aula sem passar pelo Pibid talvez eu não aguentaria, porque é uma realidade completamente diferente* (egressa – Física/ Matemática).

Essa complexidade da atividade docente e os desafios enfrentados pelo professor iniciante, submetido a diversas situações da rotina escolar, são também apontados por Marcelo (2009b), que analisa estudos sobre professores iniciantes. O autor considera que os programas de iniciação docente contribuem para a inserção do ingressante durante o período pré-profissional, oferecendo-lhe referências e conhecimentos sobre a docência. Desse modo, no início de carreira essa experiência torna-se relevante.

O aprendizado dessa interação que os egressos realizaram durante a participação no PIBID vem ao encontro de estudos de autores como Zeichner (2010), que destaca a importância da aproximação entre universidade e escolas de educação básica na formação do

futuro professor. Segundo o autor, pesquisas "[...] têm mostrado claramente que as experiências de campo constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente" (ZEICHNER, 2010, p. 484). Os depoimentos dos participantes desse estudo corroboram esse efeito benéfico do PIBID na aprendizagem da docência.

5.4 A articulação entre teoria e prática

Na inserção profissional e no início da carreira docente, como lembra Marcelo (2009b), há momentos de aprendizagem intensa e de tensões, em um ambiente desconhecido. É quando os professores iniciantes precisam, não apenas adquirir o conhecimento profissional, como também manter um equilíbrio pessoal. Nas análises apresentadas anteriormente, constatou-se que a experiência no PIBID favorece, ainda durante a graduação, aspectos da construção profissional que se referem ao conhecimento dos alunos, das práticas, e do contexto escolar.

Na sequência, busca-se analisar se a participação no Programa representou um diferencial no processo de inserção profissional dos iniciantes.

A vivência no ambiente escolar é passível de ser considerada uma oportunidade para o desenvolvimento profissional dos estudantes de graduação no processo de iniciação à docência. De acordo com Fiorentini e Crossi (2013, p. 13), "[...] é quando os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente".

Um aspecto que pode ser destacado nos relatos, quando se analisam os efeitos do PIBID na construção do conhecimento profissional, é a percepção, pelos licenciados, da relação entre teoria e prática e do papel da teoria na atuação profissional do professor.

A questão da relação entre teoria e prática emerge em vários depoimentos, mostrando que os egressos desenvolvem a compreensão da teoria como fonte de reflexão sobre as práticas. Seus depoimentos corroboram as ideias de Nóvoa (2009), quanto à importância dos processos de autorreflexão na formação docente.

A reflexão sobre a prática como integrante da constituição de um saber profissional durante o período de formação é reconhecida nos relatos. A egressa de Letras aponta esse

aspecto como uma lacuna existente durante as aulas na graduação, porém ressalta, no final de sua fala, o contraponto do PIBID nessa questão:

> [...] *porque às vezes a gente vê as coisas teóricas na faculdade, principalmente Letras, a gente não tem prática em sala de aula, no máximo solicita para nós montarmos uma aula, e não explica como é que você vai dar essa aula, e daí fica a teoria com a teoria* [...] *então no Pibid você tem a experiência, o que você criou você vai colocar em prática, e tudo que eu aprendi eu uso.*

Esse extrato descreve uma situação compatível com estudos de Zeichner (2010), quanto ao fato de os cursos tradicionais de formação de professores não realizarem uma conexão entre aquilo que é ensinado na graduação e o campo de atuação dos profissionais. Segundo o autor, é necessário mudar o modelo tradicional dominante na formação, com incorporação dos conhecimentos existentes nas escolas, no sentido de constituir um "terceiro espaço" de formação, em que os conhecimentos da prática ocupariam um lugar mais próximo dos conhecimentos acadêmicos. Na perspectiva da egressa, a proposta do PIBID favoreceu essa articulação entre as dimensões teórica e prática da formação.

A egressa do subprojeto de Pedagogia destaca a importância da reflexão sobre a prática apoiada na teoria, ao analisar a prática de outro professor com fundamento nos estudos acadêmicos desenvolvidos na licenciatura:

> *Mediante a tanta teoria que é vista, como pode ano após ano reproduzir o mesmo padrão de ensino? O questionamento que sempre fiz para mim mesmo, como mãe, pois tenho filhos em escola municipal, estudaram a vida toda na rede pública, eu ficava olhando e pensava: Meu Deus, como pode, eu estou estudando isso, e a professora do meu filho viu isso também na graduação, e como pode ter um comportamento desse em sala de aula?* (egressa – Pedagogia).

Constata-se, no relato da egressa de Pedagogia, identificação com um saber profissional para justificar esse posicionamento reflexivo, o qual pode ser entendido, de acordo com Tardif (2012, p. 248), quando ela ressalta que:

> [...] só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo de pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só pode ser avaliada por seus pares.

Essa correlação entre teoria e prática promove reflexão sobre os desafios pedagógicos existentes no ambiente escolar, e permite à futura professora analisar criticamente a prática observada. Vaillant e Marcelo (2012, p.41) destacam a importância desse processo de reflexão

sobre a experiência na formação profissional, salientando que a análise da prática observada ou experimentada "[...] permite pôr em questão as próprias ideias e avançar em direção a uma maior autoconsciência do conhecimento profissional".

A continuidade da fala da egressa de Pedagogia reforça essa dimensão reflexiva, que parece ter sido estimulada pela participação no PIBID, contribuindo para a construção do conhecimento profissional, com questionamentos sobre a aprendizagem dos alunos e as possíveis dificuldades existentes nesse processo de interação ensino-aprendizagem.

> *É muito engraçado, é que quando você chega no Pibid, você chega na escola, você tem a impressão de que você vai fazer uma megatransformação na vida das crianças, pois você está com toda questão da teoria, tudo muito latente, muito forte na sua cabeça, e na hora que você chega com as crianças e vê as dificuldades você se pergunta: Por que essas crianças têm essas dificuldades? Você não consegue compreender, por que essas crianças têm tanta dificuldade, ou não avançam e aí você acha o que você vai fazer* (egressa –Pedagogia).

Roldão (2007) destaca a importância dessa capacidade de análise das situações escolares fundamentada na reflexão teórica, para o conhecimento profissional docente. Segundo a autora, o "saber ensinar" envolve uma ação transformativa, ou seja, passível de transformar o conteúdo pedagógico em prático. Para isso, é fundamental um olhar interrogativo sobre a prática, assim como o desenvolvimento de uma capacidade analítica que permita ao professor ir além do agir docente rotineiro, dando sentido e percebendo possibilidades de ação frente às situações com as quais se defronta.

Essa atitude reflexiva sobre as práticas para o "saber ensinar" também se manifesta na fala do egresso de História:

> *E "dar aula" não é fácil, é complexo, por mais que a gente pense que você domina totalmente o conhecimento, não é assim! É difícil, mesmo que o professor seja mais antigo, ele sempre tem que dar uma melhorada na sua didática, no seu conhecimento, tem que ler, porque é difícil, não é fácil.*

As egressas de Educação Física e Geografia também destacam essa característica do PIBID, que proporcionou a elas a possibilidade de perceber o papel da teoria na compreensão da prática, favorecendo o aprendizado e a constituição do conhecimento profissional da docência:

> [...] *a gente na faculdade tem a teoria e se depara com a prática, quando nós levamos a teoria com os alunos a situação é diferente, a gente aprendeu a lidar com diversas situações* (egressa – Educação Física).

> [...] *o Pibid proporciona essa experiência, então é contato direto com o aluno, e isso é importante. O Pibid desperta também o interesse por pesquisa.* [...] *vamos pesquisar alguma coisa diferente, mostrar com outros olhos para o aluno, você pega o livro, tá tudo ali, ele só ler, passar e acabou, e ai você acaba pesquisando uma outra maneira de passar aquele mesmo conteúdo de uma outra forma, e eles entendem muito melhor* (egressa – Geografia).

Os diversos relatos indicam que a inserção no ambiente escolar e a possibilidade de vivenciar situações práticas, discuti-las e refletir sobre elas, destacadas pelos participantes, foram importantes no desenvolvimento dessa capacidade analítica apontada por Roldão (2007), que permite ao professor pensar em possibilidades de ação diante das situações com as quais se defronta no início profissional.

A fala da egressa de Pedagogia sugere outro aspecto interessante nesse processo, mostrando que a aproximação com o ambiente escolar contribuiu também para a formação dos demais alunos, que não participaram do PIBID. Durante a graduação ocorreram discussões, em sala de aula, sobre as práticas vivenciadas no PIBID. Com isso, houve possibilidade de reflexão sobre as práticas, o que afetou positivamente as aulas na universidade:

> *Eu lembro que as discussões em sala de aula ficam riquíssimas, pois as colegas de sala sempre traziam as experiências para serem discutidas em sala de aula. Quando nós estávamos discutindo em sala de aula as colegas falavam: Sabe na minha escola aconteceu isso ou aquilo. E isso enriquece a discussão em sala de aula, e acaba tendo uma reflexão sobre as dificuldades, os avanços, as dificuldades de aprendizagem, sobre o desenvolvimento infantil, e você vai discutindo aquilo que se traz quanto realidade de escola, e isso diminui o impacto de quando você chega na escola, você já sabe daquilo que acontece nas escolas, então isso é fundamental* (egressa – Pedagogia).

Esse conhecimento é favorecido, não só pela inserção do aluno no ambiente escolar, como também por uma sistemática adotada pelo PIBID na universidade em questão, que inclui atividades de registro e discussão das práticas vivenciadas nas escolas durante o período da graduação.

Marquesan (2016) destaca, em sua tese de doutorado, que a construção do conhecimento na experiência de campo articulada às discussões em sala de aula favorece o aprendizado e uma relação construtiva entre teoria e prática na formação inicial dos participantes do PIBID. Segundo a autora, há uma "interlocução teoria e prática", ou seja, um "diálogo" entre o "saber e o fazer" e o "pensar e agir", essencial para o conhecimento profissional. Os relatos dos professores entrevistados indicam que esse efeito favoreceu, não

só os participantes do PIBID, mas também os demais alunos das licenciaturas participantes do Programa.

Essa inserção no ambiente escolar em situações que permitem a participação ativa do aluno e as discussões e reflexões durante a graduação, segundo os egressos PIBID, são importantes para o conhecimento profissional. Nesse processo, os licenciandos têm oportunidades para envolver-se diretamente nas atividades docentes e compartilhá-las em sala de aula. Zeichner (2010, p. 484) destaca a importância de processos formativos que promovam a aproximação entre os campos da formação e do trabalho docente:

> Pesquisas têm mostrado claramente que as experiências de campo constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas.

Com a inserção dos egressos nas escolas públicas, juntamente com o corpo docente, os estudantes desenvolvem atividades que podem proporcionar a construção do conhecimento profissional a partir da reflexão sobre a prática. Assim, "o que ensinar e como ensinar" é uma das contribuições que os iniciantes percebem ao iniciar a sua carreira.

Como constatado nos estudos de Oliveira (2014), as experiências proporcionadas pelo PIBID provocaram a construção de "sentidos" na formação, por meio da reflexão teórica sobre a prática, pois os participantes entravam na sala, não como alunos, mas como participantes do processo de ensino aprendizagem. Compreende-se, assim, a importância dessa vivência para a formação profissional dos futuros docentes.

As atividades diversificadas em diferentes contextos, a vivência de situações de sucesso ou o enfrentamento de dificuldades, e as possibilidades de reflexão teórica sobre essas situações, no diálogo com os pares, representaram, para os bolsistas, oportunidades de aprendizado que constituíram uma bagagem de experiência essencial ao ingresso profissional.

Essa concepção sobre o desenvolvimento e aprendizagem proporcionada pelo Programa é demonstrada também na fala do egresso de História, ao mencionar o desenvolvimento de projetos atrelados ao conteúdo do currículo proposto na escola:

> *Nesse projeto também desenvolvemos um manual com todos os usos adequados da bicicleta e também sobre a história da bicicleta, houve também uma exposição na escola, foi bem legal, trouxemos uma bicicleta antiga da década de 80, os professores se identificaram por ser um meio de transporte bem popular, isso foi muito bom para os alunos.*

Entre as fontes das bases do conhecimento para o ensino propostas por Shulman (2014, p. 207) está o conhecimento pelos docentes dos "materiais e o entorno do processo

educacional institucionalizado". Em outras palavras, o conhecimento das questões formais com as quais terá que lidar no espaço escola, como o currículo, as avaliações e as documentações. Os depoimentos dos egressos confirmam a importância desse conhecimento descrito pelo autor, por meio do qual eles compreendem toda a estrutura existente nos diferentes ambientes e contextos escolares.

É o que se observa nestes relatos:

> [...] *você aprende a ter um pouco mais de responsabilidade, até então você não conhece a realidade de uma escola, a realidade de um professor dentro de sala de aula, com planejamento, noções de IDESP e IDEB, você não tinha essa noção* (egressa – Geografia).
>
> [...] *pelo fato de aprender as coisas que não tem na faculdade, de você montar um diário, de você saber como conduz um aluno, o que você vai mostrar na sala de aula, quais os interesses que podem ser trabalhados em sala de aula, coisas que você não tem dentro da faculdade* (egressa – Geografia).
>
> [...] *eu lembrei de uma atividade com o Pibid, nós ajudamos uma aluna a montar um texto para a Olimpíada da Língua Portuguesa. Então eu tive uma experiência com a Olimpíada da Língua Portuguesa antes de vir para cá, e essa aluna foi escolhida, o texto dela foi escolhido, e um dos meus dois textos que foram para a fase municipal uma passou para a fase regional* (egressa – Letras).

Os depoimentos das egressas dos subprojetos de Geografia e Letras destacam o conhecimento sobre a estrutura burocrática, as normas e processos das escolas do sistema público de ensino, tais como avaliações externas oficiais e planejamento curricular, como proposto por Shulman (2014). Nesse sentido, entende-se que a participação no PIBID ofereceu aos egressos uma compreensão do trabalho docente que vai além do espaço da sala de aula, permitindo romper o isolamento caracterizado pela "estrutura celular do trabalho docente", como pontuam Tardif e Lessard (2005, p. 60). Os autores observam que divisão do trabalho em "[...] classes, ou seja, espaços relativamente fechados [...] nos quais os professores trabalham separadamente cumprindo aí essencialmente sua tarefa" (*Idem*, p. 60-61) restringe seu campo de atuação ao espaço da sala de aula e limita a participação dos docentes nas decisões institucionais.

Os relatos dos egressos, ao descreverem suas experiências no PIBID, mostram que as diferentes situações vivenciadas, assim como as reflexões sobre as práticas observadas e desenvolvidas, favoreceram a construção e ampliação do conhecimento profissional docente. Colaboraram também para o desenvolvimento de uma visão mais ampla e dinâmica da profissão docente, tornando os egressos, assim, mais preparados para o início da carreira.

5.5 A constituição do conhecimento prático/ pedagógico pelo PIBID

As atividades desenvolvidas durante o vínculo e as vivências no PIBID mostraram-se importantes em diversos aspectos, no desenvolvimento dos conhecimentos profissionais dos professores, como a compreensão da realidade escolar e as práticas reflexivas. Em seus depoimentos, os participantes relataram também que as práticas vivenciadas no Programa proporcionaram a eles um repertório de conhecimentos prático-pedagógicos que puderam utilizar como professores em sala de aula.

O convívio e a relação dos egressos com diferentes práticas e atividades desenvolvidas no decorrer da sua permanência no PIBID constituíram um "repertório instrucional de abordagens ou estratégias de ensino", alimentando o raciocínio pedagógico (SHULMAN, 2014, p. 218), utilizado por eles na inserção profissional.

Os egressos de Pedagogia, Letras, Educação Física e História destacam o desenvolvimento de práticas em diferentes componentes curriculares, no caso da egressa de Pedagogia, assim como dos demais egressos, em outras disciplinas e níveis de ensino, práticas que utilizam como professores nesse período da carreira:

> *Uma coisa que nós éramos incentivadas foi o trabalho com lúdico com as crianças, e hoje pelos três vezes por semana eu trabalho com os jogos em sala de aula para realizar com os alunos, eu acho que isso realmente eu trouxe do Pibid, mas não só na área da Matemática, mas o jogo pode ser utilizado para a alfabetização também se usa jogos, ou trabalhar algum outro projeto, seja de "festa junina", ou projeto "família" eu acabo trazendo o jogo* (egressa– Pedagogia).
>
> *No primeiro ano de aplicação desse projeto eu ia escrevendo na lousa, mas hoje em dia eu peço para uma aluna registrar, mas eu vou direcionado para não ficar uma coisa muito "cabulosa", nós fazemos um acordo com a sala toda, então a gente vai adaptando, isso foi bem legal de fazer* (egressa – Letras).
>
> *E outra coisa que vi dar certo, foi a junção da Educação Física com outras disciplinas, que eu achava que seria impossível. Hoje eu faço algumas situações interdisciplinares com a Matemática com a Física; já fazia todo sentido (...) ter a Biologia, mas com a História e Geografia eu não via muito link, e com o Pibid vendo vários projetos que foram desenvolvidos, eu vi que isso é possível, inclusive eu tive uma experiência com relação à Matemática* (egressa – Educação Física).
>
> [...] *faço uma aula mais dinâmica, eles gostam, eles aprendem mais, vejo que eles se interessam mais, eles até mostram algumas coisas das redes sociais para eu ver, eu acho isso legal, fujo um pouco daquela ideia de aula expositiva e exercício, eu trago algumas coisas para eles.* [...] *diferentemente de Matemática, que é mais exato, na aula de História dá*

> *para trabalhar o imaginário deles, hoje em dia com a mídia e outras coisas, dá para trabalhar muito bem isso* (egresso – História).

Como é possível observar nos relatos apresentados acima, estratégias e posturas construídas durante a participação no PIBID constituem um acervo de possibilidades didáticas para os professores iniciantes. Eles mostraram-se capazes de desenvolver ações interdisciplinares, trabalhar com projetos, utilizar jogos e tecnologias como ferramentas de ensino, evidenciando que o repertório pedagógico desenvolvido no PIBID permanece como conhecimento profissional que pode ser utilizado por eles quando se tornam professores iniciantes.

É interessante observar que as diferentes estratégias não são utilizadas de forma aleatória, pois os professores são capazes de reconstruir as práticas, adequando-as às especificidades das situações concretas nas salas de aula. Como destaca Shulman (2014), esse aspecto do raciocínio pedagógico é referente à capacidade de adaptação do material às características dos alunos e da demanda necessária:

> *Hoje eu uso muitas coisas das quais eu aprendi durante o tempo que eu estive no Pibid. Uma das coisas muito positiva era o fato de desenvolver relatórios para cada projeto, e desenvolver projetos, não era simplesmente "dar aula disso" ou " dar aula daquilo", nós tínhamos que desenvolver um projeto, e eu acabei tomando gosto pela política de projetos* [...] *A partir do desenvolvimento de projetos, a gente consegue trazer aquele conteúdo para a realidade dos alunos e acaba fazendo com que eles se envolvam muito mais. Então você, não dá o conteúdo, simplesmente por dar o conteúdo, com o projeto você faz com que o aluno se envolva, é onde acaba tendo sentido e significado para ele, e o resultado é diferente* [...] (egressa – Educação Física).

> *Nós tínhamos o nosso diário, onde nós anotávamos as nossas impressões, e acabei usando isso depois, eu anotava mesmo sem saber para que eu ia usar esses registros. Uma coisa puxa a outra, hoje estou fazendo isso de leitura e daqui a pouco você pensa em uma outra estratégia, e você acaba pensando em um outro projeto* (egressa – Letras).

Os relatos mostram como a habilidade de registro das ações para posterior discussão nas reuniões de grupo, desenvolvida durante a participação no PIBID, é apropriada pelos iniciantes e favorece práticas reflexivas. Essa situação é também observada por Oliveira (2014, p. 96), quando destaca que o desenvolvimento da prática reflexiva durante a formação no PIBID promove possibilidades para "[...] o desenvolvimento de competências possíveis de serem adquiridas apenas no exercício da profissão".

Os extratos abaixo descrevem várias dessas competências:

> [...] *e quando entrei na escola* **[...],** *eu consegui trabalhar com diversos projetos em relação à educação, e nisso eu vi um ganho muito grande do*

> *Pibid. Um dos projetos que eu posso citar [...] chamado "O torneio do Imperador" é embasado em um livro. Esse projeto, eu consegui implantar ano passado na minha escola, foi um grande desafio sendo feito sozinho, mas eu consegui dar conta* (egresso – História).
>
> [...] *eu acho que essa questão de projetos é uma contribuição do Pibid, toda essa estruturação que existe nos projetos, tínhamos que fazer lá, os objetivos, o que nós vamos fazer, o que eles querem aprender, essa questão conseguimos desenvolver bastante no Pibid, isso é algo que eu trago para a prática em sala de aula* (egressa – Pedagogia).

Analisando as diferenças entre professores iniciantes e peritos, Marcelo (2009a) discute o conceito de *perícia fluida ou adaptativa*, observando que não é apenas o tempo de experiência que caracteriza o professor perito. Segundo o autor, o perito adaptativo tem maior capacidade para aprofundar e ampliar suas competências, adequando-as às situações novas com que se depara ao longo da atuação profissional:

> A *perícia fluida* consiste em capacidades que surgem quando o perito enfrenta novas e desafiantes situações. Esta *perícia fluida*, ou adaptativa, desenvolve-se ao longo da vida, aumentando à medida que as pessoas enfrentam novas situações (MARCELO, 2009a, p. 14).

Os relatos dos egressos sugerem que – embora evidentemente não se possa considerá-los peritos – desenvolveram essa capacidade de reflexão e adaptação das práticas para sua utilização nas novas situações do início profissional, o que pode favorecer o conhecimento profissional ao longo da carreira.

O conhecimento e a adaptação de práticas no dia a dia da escola são apontados também por Calil (2014), que discute a importância da formação do professor iniciante para uma prática eficaz. Para que isso ocorra, o conhecimento pedagógico é um referencial importante. A autora define:

> O conhecimento pedagógico do conteúdo é bastante complexo, implica ter entendimento flexível da matéria; pensar e propor aos alunos resoluções de problemas que os façam conhecer várias abordagens para solucioná-los; antecipar e responder a possíveis compreensões ou distorções de compreensão dos alunos em determinada matéria – equívocos conceituais e saber lidar com isso, de modo a resolvê-los; dar exemplos variados e representações chave que tornem o conteúdo mais acessível ao maior número possível de alunos, fazendo com que esses novos exemplos possam ser conectados às experiências ou conceitos que os alunos já tiveram ou possuem. Significa também considerar os procedimentos e habilidades mais acertados para desenvolver cada área diferente [...] (CALIL, 2014, p. 57).

Um aspecto destacado nos depoimentos, e que se relaciona à dimensão do conhecimento pedagógico discutido por Shulman (2014), é o desenvolvimento da habilidade de planejar as aulas:

> *Sim, de experiência, você pratica o que você aprendeu vendo o professor trabalhando na sala de aula isso ajuda, hoje em dia, principalmente, na colocação de objetivos nas atividades que a gente desenvolve, isso ajuda a planejar dentro do currículo que eles pedem* (egressa – Geografia).
>
> *A questão do planejamento foi uma questão muito marcante para mim, essa preocupação com os objetivos que você vai traçar, se atinge ou não, se a criança é capaz de desenvolver ou não, a elaboração em si do Plano de Aula, tudo isso eu tive uma dificuldade bem menor quando eu assumi uma sala de aula, porque eu já havia vivido tudo isso dentro do Pibid. Eu já sabia montar um plano de aula, já sabia o que era os objetivos, mas óbvio que existe algumas dificuldades que você vai tendo durante o início da carreira docente* (egressa – Pedagogia).

As falas corroboram estudos de Gonçalves (2016, p. 152), que, ao analisar as contribuições do PIBID para o início da carreira de professoras que participaram do Programa, destaca a importância da aprendizagem do planejamento como uma ferramenta importante para uma boa aula e como uma prática formativa nos cursos de licenciatura. Considera que "[...] o planejamento é uma ação cujo sentido é delineador de um trabalho pedagógico efetivo e crítico, pois se pauta no ir e vir, planejar e replanejar, efetivar o movimento de ação-reflexão-ação...".

Outro aspecto essencial a ser destacado na construção do conhecimento profissional é a possibilidade de expor o conhecimento construído, partilhando-o com outros profissionais. Entre as situações significativas para a formação, durante a participação no Programa, os entrevistados destacam a ampliação das oportunidades formativas, em virtude da possibilidade de apresentar e discutir o seu trabalho com outros educadores:

> *Os encontros que reuniam todas as outras áreas, isso envolvia situações interdisciplinares da qual a gente tinha esse contato com os outros projetos que era muito positivo, passava diferentes experiências e situações, que hoje em dia eu tiro muito proveito de tudo o que eu aprendi* (egressa – Educação Física).
>
> [...] *eu fui no congresso de Lindóia, em 2014. O Congresso de Lindóia teve adesão de muitos projetos educacionais, e um dos projetos foi o "V de Vingança", o engraçado que quando eu cheguei todo mundo estava ansioso para saber o que era a aula "V de Vingança", por que o nome traz o impacto, sempre quando tem uma pesquisa o nome sempre chama a atenção, e quando eu cheguei lá e expliquei o projeto que desenvolvi na escola e todo mundo gostou* (egresso – História).
>
> *Uma outra coisa que marcou nesse projeto foi na mostra do Pibid, levamos o painel com todas as fotos, e um amigo nosso que era muçulmano ele levou*

> *as roupas dele, e usei a roupa da irmã dele, como se fosse uma burca, e ficou característico com os "Contos Maravilhosos", porque os esses contos são orientais, peguei um troféu e transformei em uma lâmpada mágica, e nós contamos as histórias nessa mostra do Pibid, junto com alguns alunos da escola.*

A oportunidade de participar de reuniões com os demais professores e discutir com eles em situações de planejamento, práticas e avaliação é essencial para o conhecimento profissional dos futuros professores e para o início de carreira, como ressalta Nóvoa (2009, p. 20). Esse autor destaca a necessidade de superar o individualismo e cultivar "a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas" como elementos de valorização da profissão docente. Segundo o autor (*Idem*, 2009, p. 41), é importante que os professores desenvolvam, desde a formação inicial, e nos primeiros anos da docência, o sentido da participação em "comunidades de prática", nas quais o conhecimento produzido no interior da profissão seja reconhecido.

Os dados indicam que a construção e reconstrução do conhecimento profissional na prática da docência proporcionada pelo PIBID, por meio de reflexão crítica e teorizada, contribui também para o desenvolvimento de um novo conhecimento, que se traduz na produção de registros sobre a ação docente (AMBROSETTI, *et al.*, 2013). A percepção de tornar-se produtor de conhecimento sobre a prática, reconhecido pelos pares, é fator de valorização e identificação profissional, importante para o início de carreira, como se percebe nos extratos acima.

O início profissional pelos egressos é um momento que requer planejamento e reflexão do exercício docente. A participação no PIBID favoreceu esse processo, o que não significa que os egressos não enfrentaram dificuldades e desafios em seu início profissional. Apesar de contribuir com alguns fatores para o início de careira, como o conhecimento da dinâmica do ambiente escolar e reflexão sobre a prática pedagógica, existem algumas demandas da educação básica que são exercidas e cobradas somente na função docente. Os relatos demonstram isso:

> *Com toda experiência do Pibid a gente encontra muita dificuldade no primeiro ano, é sempre uma caixinha de surpresas, porque você não sabe que turma você vai lecionar, qual é a idade das crianças, quais são as necessidade dela, ou até mesmo o "fazer", pois temos que fazer o levantamento de crianças, mas "de que modo a gente faz", porque, infelizmente o tempo de graduação é muito pouco, esse tempo não consegue realmente nos preparar para aquilo que vem, sem dúvida o Pibid contribui, mas mesmo assim falar que você saiu completamente preparada, eu não acho isso, mas com certeza ele (Pibid) diminuiu essa distância* (egressa – Pedagogia).

Os inúmeros relatos dos egressos indicam que a participação no PIBID possibilitou-lhes o enfrentamento desses desafios com maior segurança, pois lhes ofereceu um preparo melhor para esse momento da carreira. Como observa Tardif (2012, p.70), esse é um aprendizado fundamental na vida profissional: "[...] a inserção na carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc.". Esse aprendizado só pode ocorrer no contato direto com a realidade escolar.

Ao possibilitar essa inserção, o PIBID proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos que não seriam possíveis no espaço da universidade. Assim, contribuiu para um início menos traumático e mais favorável da carreira docente, como demonstrado na fala da egressa de Geografia:

> *Eu participei durante dois anos, e foi uma bagagem muito grande para eu poder ser a professora que eu sou, lecionar, você aprende a ter responsabilidade em sala de aula, de montar trabalhos com os alunos, para ver se realmente é isso que você quer, enfrentar uma sala de aula e planejar as suas aulas, a experiência foi muito boa nesse sentido.*

Os diversos depoimentos dos professores indicam que os iniciantes têm bagagem de conhecimentos e experiência maiores, em relação a colegas que não vivenciaram a experiência do PIBID. Em virtude disso, para eles o ingresso profissional tornou-se mais eficiente e ativo. Foi possível observar a construção de saberes profissionais e conhecimentos pedagógicos essenciais ao exercício do magistério. Esse repertório de conhecimentos facilitou a inserção profissional e também contribuiu para identificação e valorização da profissão, como se discute na sequência deste texto.

5.6 O reconhecimento profissional e a identificação com a docência

As oportunidades de aprendizado do conhecimento profissional no PIBID são reconhecidas e valorizadas pelos egressos. Ao relembrar a formação universitária, os egressos de História, Física/ Matemática e Educação Física destacam a experiência no PIBID como um período privilegiado de sua formação:

> *Então o ano de 2013 foi um ano muito bom para mim, foi um ano só que eu tive experiência Pibid, mas eu acho que valeu pelos dois anos que eu não*

> *estive, porque os meus amigos na faculdade, por mais que eles entraram antes de mim, eles não tiveram tantas oportunidades quanto eu tive* (egresso –História).

> [...] *me ajudou muito, como se eu tivesse trabalhado muito tempo com os alunos, não teve aquela de entrar de primeira "nossa eu nunca entrei em uma sala de aula!", como tem muitos amigos que se formaram e não conseguiram entrar em uma sala de aula, não conseguem ficam muito nervosos, entram em desespero, então com o Pibid é diferente, você acaba tendo contato, um contato diferente com eles* (alunos das escolas) [...] (egressa – Física/ Matemática).

> [...] *porque eu realmente atuei como professora, eu desenvolvi os meus projetos, as minhas aulas, tinha os meus alunos, as minhas turmas, e isso foi uma situação na qual eu me sentia segura, naquilo do que eu iria encarar lá fora* (egressa – Educação Física).

Os relatos mostram experiências de inserção na docência que levaram o licenciando à identificação com a profissão ainda durante o período de formação. Como destaca Marcelo (2009b), a identidade docente é uma construção do *eu* profissional que ocorre ao longo do tempo. Ao vivenciarem atividades docentes no ambiente escolar, os licenciandos puderam, não só aprender nessas situações profissionais, como também sentir-se professores.

Pode-se observar esse processo de reconstrução identitária no relato da egressa de Geografia que, apesar de ter 15 anos de experiência em sala de aula na Educação Infantil, valoriza o aprendizado no PIBID como uma nova experiência:

> [...] *são coisas que a gente não tem, e quando você vai para a escola pública você aprende esses trabalhos, e essas coisas você não saberia se entrasse diretamente para dar aula. O diário é diferente, é tudo diferente, você aprende muito mais com essa experiência do Pibid.*

Sobre as influências do Programa para o exercício da profissão docente, o egresso de História relata o fato de ter ganhado certa maturidade para lidar com situações do cotidiano escolar, e compara sua experiência com as dificuldades de colegas que não passaram pelas mesmas situações de formação:

> [...] *eu vejo pelos amigos meus que não fizeram Pibid, eles chegavam totalmente despreparados, não que eles tinham menos capacidade do que eu. Eu vejo que chegavam na escola e eles não sabiam às vezes, lidar com algumas situações, eles não conseguiam dar uma aula no jeito que eles pensavam que gostariam de dar. E eu vejo que o Pibid ajudou nisso, não só pelo conhecimento e pelos projetos, aulas, entre outras coisas, mas pelo professor* (supervisor), *ele passava várias experiências.*

Um aspecto não inicialmente previsto, mas que emergiu nos depoimentos como uma contribuição relevante do PIBID para o ingresso profissional, foi o reconhecimento e

valorização profissional dos egressos pelos gestores de escolas privadas, como demonstra o egresso de Educação Física:

> *Coloquei a minha participação do Pibid no currículo, e a coordenadora que me entrevistou perguntou sobre as escolas que trabalhei, pediu um relato de tudo que eu coloquei no currículo e eu acabei sendo contratada mesmo sendo uma recém formada, mas a experiências nos dois anos e meio no Pibid fez toda diferença em todos os lugares que eu passei, porque eu acabei tendo uma bagagem de diversidade de trabalho muito grande devido ao Pibid.*

O aprendizado proporcionado pela participação no Programa representou, para os ex-participantes, um diferencial reconhecido e valorizado nas escolas nas quais iniciaram a carreira.

A questão da valorização do magistério é normatizada em diferentes políticas públicas docentes no Brasil, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e os últimos Planos Nacionais de Educação. Diante da demanda dessas iniciativas, o PIBID também é normatizado com objetivos que atendem essas políticas propostas. Embora intenções expressas em documentos legais não possam ser consideradas como indicadores de valorização do magistério, uma vez que a valorização profissional envolve um conjunto muito mais amplo de elementos para sua concretização, pode-se considerar que a proposta do PIBID, ao subsidiar e aprimorar a formação dos participantes, segundo os relatos, favoreceu o cumprimento desse objetivo inicialmente estabelecido pelo Programa.

Os egressos de História e Educação Física relatam como foi gratificante para eles a apreciação e reconhecimento de sua prática pedagógica pela Diretora da escola, pelos demais professores e pelos alunos, quando desenvolveram projetos e outras atividades diversificadas em suas aulas:

> [...] *a Diretora, ele comprou a ideia, os alunos adoraram, e hoje é reflexo nas minhas aulas, os alunos gostam de História, quando chego na escola os alunos falam que a minha matéria é a melhor, isso é muito gratificante, então nisso o Pibid ajudou grandemente* [...] (egresso – História).

> [...] *eu tenho uma parceria muito boa com as professoras do 1º ao 5º ano, pois elas reconhecem a importância da Educação Física no desenvolvimento dos alunos, desde a coordenação motora, da caligrafia, desenvolvimento de lateralidade. Alguns alunos entram na escola os professores observam alguma dificuldade, e já passa, o aluno tem uma letra assim, elas pedem para ver se consegue desenvolver alguma coisa para melhorar* (egressa – Educação Física).

Observa-se que a construção do conhecimento profissional do professor, favorecido pelo aprendizado no PIBID, e o reconhecimento de suas competências pela diretora e pelos alunos reforçam o sentimento de gratificação e identificação com a docência, como ressaltado por Marcelo (2009a).

Um dos relatos é significativo dessa identificação, quando um ex-bolsista comenta a possibilidade de descontinuidade do PIBID:

> *Apesar de não pertencer mais ao Pibid, eu me preocupo**, porque eu sou educador**, e as coisas boas têm que permanecer* (egresso de História).

Pode-se entender que o professor assume a condição de educador e relaciona essa atitude à sua participação no Programa. Os relatos das egressas de Letras, Educação Física e Geografia demonstram também como a experiência no PIBID favoreceu a identificação com a docência:

> *Quando eu fui fazer o processo seletivo* (...) *eu tinha opção, não podia fazer duas provas, português e inglês, porque era o mesmo horário, e de cara eu escolhi português, e pensei "Nossa, mas eu não queria inglês?" "É certeza mesmo que eu quero português? Já estava dentro de mim que eu preferia dar aula de português. O Pibid acabou me direcionando à área de português* [...] (egressa – Letras).
>
> [...] *cada vez mais eu tinha certeza daquilo do que eu queria ser, eu escolhi ser professora para a minha vida, e sai cada vez mais apaixonada do projeto da certeza do tipo de professora que eu queria ser* (egressa – Educação Física).
>
> *No Pibid você não é só um aluno, você já é tratado como professor. A equipe gestora recebe você como professora que um dia vai voltar para dentro da sala de aula* (egressa – Geografia).

Ao analisar as fases da carreira docente, Tardif e Raymond (2000, p. 229) afirmam a importância da constituição de saberes no início profissional e, consequentemente, na formação dessa identidade profissional docente:

> Esses saberes não poderiam desempenhar seu papel predominante sem o elemento integrador, o conhecimento do eu profissional nesse ofício de relações humanas, conhecimento esse que vai dar ao professor experiente uma coloração idiossincrática. Essa tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional.

Esse processo vivenciado no Programa é essencial na construção da identidade profissional. Como aponta Marcelo (2009a, p. 12), a forma como o professor se percebe é um fenômeno relacional que depende, não só da pessoa, mas também do contexto, ou seja, a

maneira como esse professor é visto pelos outros no ambiente escolar. Segundo o autor, a "[...] existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um *factor* importante para que este se converta num bom professor".

Na análise de dados foram reconhecidas inúmeras contribuições. Os egressos percebem as oportunidades de aprendizado e valorizam a experiência que o PIBID lhes proporcionou no tempo de vínculo e na inserção profissional como professores. O depoimento abaixo reproduzido sintetiza o significado dessa participação para muitos dos participantes deste estudo:

> *Uma das coisas que eu vejo como positiva de contribuição, foi quando eu saí do Pibid, eu saí com uma certeza do que eu queria para a minha vida e com uma segurança daquilo que eu seria capaz de fazer, então em nenhum momento eu senti, principalmente quando eu fui entregar inúmeros currículos no pós formado, não me senti como uma novata e inexperiente, muito pelo contrário, eu já trouxe como bagagem dois anos e meio de professora e isso era uma coisa real* [...] (egressa – Educação Física).

A fala da participante expressa mais que uma experiência de aprendizado profissional. Trata-se de uma experiência de identidade profissional. Como lembra Tardif (2012, p. 56), referenciando-se em Dubar (1992), trabalhar "[...] é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho". Observa-se, na fala da egressa, que durante a permanência no PIBID, embora ainda aluna, ela já foi se tornando professora, em virtude da experiência na docência.

Os dados evidenciam as contribuições que o Programa proporcionou aos entrevistados e o quanto elas são relevantes para o início da carreira docente. Os relatos convergem para a análise dos objetivos propostos inicialmente neste trabalho, apontando fatores que contribuíram para o início profissional e permitindo afirmar que a participação no PIBID favoreceu um bom encaminhamento profissional e o desenvolvimento de práticas adequadas para a ação pedagógica. Assim, contribuiu também para a identificação com a docência e fortaleceu as perspectivas de desenvolvimento profissional dos egressos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho analisaram-se as contribuições que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID – proporcionou a egressos dos subprojetos de Educação Física, Física/ Matemática, Geografia, História, Letras e Pedagogia, em sua inserção profissional. Essa análise constatou, com base nos relatos dos entrevistados, que a dinâmica e a formação que o Programa oferece aos bolsistas durante o seu período de vínculo estende-se ao período de seu ingresso profissional.

De acordo com as perspectivas dos egressos foram identificadas várias contribuições do Programa durante a formação inicial e a inserção profissional. Observou-se que a participação no PIBID favoreceu os sujeitos investigados na consolidação da escolha da carreira docente, assim como na constituição de um repertório pedagógico importante e essencial para o início profissional, por meio da prática teorizada com imersão no ambiente escolar desde os primeiros anos de graduação. O resultado é a valorização profissional e a formação de uma identidade docente.

As diferentes contribuições do PIBID identificadas nas categorias de análise indicam elementos essenciais no processo de constituição do conhecimento profissional. Isso ocorre em virtude de fatores relevantes pessoais ou de referências construídas durante a iniciação à docência, apontados nas categorias da análise descrita.

O PIBID é uma experiência que favorece a aproximação da docência. Para alguns sujeitos a identificação com a docência e a escolha da carreira ocorreram antes do ingresso na graduação, constituindo uma opção consciente sobre a profissão a ser exercida. Para outros sujeitos, no entanto, essa aproximação ocorreu durante a permanência no curso universitário, como uma oportunidade de formação e encontro com a docência. Em ambos os casos, os sujeitos tiveram o PIBID como intermediador na inserção e aproximação à docência.

Essa aproximação entre o ensino universitário e a educação básica proporcionada pelo Programa demonstrou ser uma ferramenta relevante para a formação dos futuros professores. A falta de articulação entre teoria e prática durante a graduação foi descrita por diferentes autores e estudos ao longo dos anos (MARCELO e VAILLANT, 2009; GATTI, *et al*, 2010; ZEICHNER, 2010), que apontam os programas de inserção à docência ou profissional como uma maneira de suprir essa lacuna.

A inserção profissional proposta é destacada nas entrevistas como uma oportunidade de conhecimento da realidade das escolas públicas, de sua diversidade e dificuldades, apesar do "choque de realidade" sofrido por alguns dos sujeitos da pesquisa. Essa vivência apontada pelos egressos pode ter sido antecipada pelo Programa, pois em algumas escolas eles eram vistos como professores e sujeitos atuantes no processo de aprendizagem dos alunos. Essa antecipação é uma característica importante do PIBID. Quando não há programas de inserção profissional, esse encontro com a realidade pode ocorrer somente no ingresso profissional, visto que o estágio obrigatório nem sempre assegura essa interação no contexto escolar.

A constituição dos saberes para a prática docente é outra característica observada nas entrevistas. A prática assistida por professores experientes, que orientam o bolsista nas escolas públicas, e a teoria discutida e compartilhada com professores coordenadores e eventos na IES propiciaram aos egressos a oportunidade de desenvolver um repertório pedagógico teorizado para o exercício docente. Essa articulação entre escola e universidade é evidenciada nos relatos como importante durante a permanência no Programa, contribuindo de forma significativa para o início e inserção profissional.

Em seus estudos, Nóvoa (2009, p. 38) descreve a importância da formação de "professores pelos professores", assim como ocorre com as outras profissões, pois para o autor "[...] é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação – em – situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente". A proposta do PIBID, ao colocar professores experientes da Educação Básica como coformadores dos licenciandos, apoiando-os e acompanhando suas atividades no espaço escolar, aproxima-se dessa perspectiva.

Essa vivência da prática-reflexiva realizada pelos egressos foi para eles uma oportunidade de construção de saberes necessários para o exercício docente. O conhecimento difundido e compartilhado pelos participantes do PIBID nos eventos acadêmicos e nas aulas da graduação pode ser considerado um elemento relevante na formação inicial, pois há enriquecimento das discussões, o que pode contribuir para a produção de um conhecimento significativo e real aos graduandos.

Ao descreverem suas experiências no PIBID, os egressos demonstram que as diferentes situações vivenciadas e as reflexões sobre as práticas observadas e desenvolvidas favoreceram a construção e ampliação do "conhecimento profissional". Proporcionaram-lhes uma visão mais ampla e dinâmica da profissão docente, tornando-os, assim, mais preparados para o início da carreira.

Esse vínculo com o PIBID é um diferencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas do professor iniciante, que constituem uma bagagem de saberes que, sem essa condição, poderiam ocorrer somente após a inserção profissional, adquiridos no dia a dia e, muitas vezes, sem o apoio institucional adequado. Essa experiência é valorizada pelos participantes, especialmente quando comparam sua formação com a de outros licenciandos que não participaram do Programa, demonstrando dificuldades e, em alguns casos, abandonando a profissão.

Os dados permitem concordar com as conclusões de estudos realizados por Ambrosetti *et al.* (2015, p. 390), que indicam que a aproximação entre universidade e escola proporcionada pelo PIBID contribui para que os professores iniciantes se aproximem do contexto escolar durante a sua formação inicial. Assim, o Programa tem um "potencial transformador" que pode beneficiar sujeitos e instituições, favorecendo a formação profissional dos licenciandos e criando possibilidades para a constituição de um "espaço privilegiado de trabalho e formação".

A iniciação à docência por meio do PIBID colaborou para a constituição de uma identidade docente, evidenciada pelos egressos quando denotam satisfação pela escolha profissional. Nesse estudo observou-se que, durante a permanência no Programa, há um movimento, uma transição de aluno para professor, possibilitado pelas vivências desenvolvidas ao longo da trajetória de formação, o que antecipou um processo de identificação e consolidação na carreira. Isso poderia ocorrer após o ingresso, mas foi favorecido pela participação no PIBID.

Ao analisar os resultados das entrevistas, observa-se que a participação no PIBID tornou-se uma referência profissional para os egressos. Os dados indicam que a experiência no Programa é reconhecida e valorizada pelos gestores escolares como uma experiência relevante no currículo profissional do professor.

Todos os entrevistados estão atuando na carreira docente, e em alguns casos retornaram às redes de ensino onde desenvolveram projetos pelo PIBID, o que demonstra o reconhecimento e a valorização profissional pela equipe gestora. Como observado, nenhum egresso pretende abandonar a carreira; logo após a graduação estavam inseridos no mercado de trabalho como professores titulares de sala de aula, substitutos ou em projetos da rede pública. Em todos os casos, as experiências adquiridas durante a participação no Programa são utilizadas no início da carreira para desenvolver projetos e atividades nas escolas em que atuam.

De acordo com os relatos, os participantes demonstraram maior segurança em relação à prática profissional no início da carreira, sentindo-se experientes em sala de aula e no ambiente escolar. Reconhecem que, sem essa oportunidade de formação, poderiam apresentar dificuldades e se sentirem desestimulados na atuação profissional.

A análise dos dados demonstra a importância desse Programa para a inserção profissional, pois trouxe para os egressos segurança e maturidade para o exercício docente, colaborando na identificação com a docência e na construção de um repertório de conhecimentos necessários para a prática.

Assim, os resultados desta pesquisa reforçam os resultados favoráveis ao PIBID apontados em outros estudos, permitindo responder afirmativamente aos objetivos propostos inicialmente, confirmando as contribuições do Programa para a formação inicial e para a inserção profissional de estudantes de licenciatura.

Mesmo que este estudo tenha um caráter local, no âmbito de uma dissertação de mestrado, abrangendo egressos de uma instituição formadora, entende-se que o acompanhamento de resultados é importante para o aprimoramento e expansão do Programa.

Considera-se que os resultados apresentados são relevantes, ao corroborar análises apresentadas em outros estudos, confirmando os impactos favoráveis do PIBID como uma política de iniciação à docência fundamental para qualificação da formação e valorização do magistério. Entende-se que são necessários estudos mais amplos, de abrangência nacional, que possam proporcionar uma visão mais ampla desses impactos.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T. M.; TEIXEIRA, M. B. Formação de professores: superando o distanciamento entre universidade e escola. In: LEITE, C.; ZABALZA, M. **Ensino Superior**: Inovação e qualidade na docência. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Porto: Portugal, 2012, p. 7048-7066. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/publicacoes/livro_de_textos>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; ALMEIDA, P. C. A; CALIL, A. M. G. C; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

AMBROSETTI, N. B. *et al.* O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: Implicações na formação profissional dos professores. In: **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>. Acesso em: 20 fev. 2016.

ANDRE, M. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, abril de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000100-008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 de maio de 2015.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em 15 de junho de 2017.

ARAUJO, A. C. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Ceará na perspectiva dos egressos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas públicas e gestão da educação superior). 2015. 98 f. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB, 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.

BRASIL. **Lei N° 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em 20 mar. 2015.

BRASIL. **Decreto 7.219/2010, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o programa institucional de bolsa de iniciação à docência - Pibid e dá outras providências. Brasília, MEC, 2010. Disponível: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica. **Relatório de Gestão PIBID.** Brasília, MEC/SEB, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES. **Portaria de nº 096, de 18 de julho de 2013b**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.

BRASIL**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Educação Básica**. Relatório de Gestão 2009 – 2014.** Brasília, MEC/SEB, 2014b. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 20 mar. 2015

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Aprovado em 09 de junho de 2015. Parecer homologado. Publicado no Diário Oficial da União de 25/6/2015, Seção 1, Pág. 13. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 14 abr. 2015.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE**). 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: < https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16139>. Acesso em: 12 jul. 2017.

CUNHA, M. M. **O PIBID sob a perspectiva de seus egressos:** estudo exploratório de uma política pública de formação de professores. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado. Profissional em Planejamento e políticas públicas) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza.

FIORENTINI, D.; CRESSI, V. Desenvolvimento Profissional docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa em Formação docente**, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. Belo Horizonte, 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B. A. TARTUCE, G. L. B. P. NUNES, M. M. R, ALMEIDA, P. C. A. de. In: **Estudos e Pesquisas educacionais.** Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009. Fundação Victor Civita, n. 1, 2010.

GATTI, B. **O início da carreira docente no Brasil**: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: Anais do III Congreso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docencia. Chile, 2012.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S; ANDRE, M. In: **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. In: **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul. 2014

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, (RS), Editora Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C.; BISSONTETTE, S.; RICHARD, M. **Ensino explícito e desempenho dos alunos:** a gestão dos aprendizados. Petrópolis, Vozes, 2014.

GONÇALVES, G. S. Q**. Inserção profissional de egressos do PIBID**: Desafios e aprendizagens no início da docência. 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HUBERMAN, M**.** O ciclo de vida professional de professores. In: Nóvoa, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

ILHA, F. S da S.; HYPOLYTO, A. P. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor**. Práxis Educacional**. v. 10, n. 17, p. p. 99-114, jul./ dez. Vitória da Conquista, 2014

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade** [online]. vol.27, n.94, pp. 47-69. ISSN 1678-4626, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, n.º 8, p. 7 – 22. jan/abr, 2009a.

MARCELO, C. Los Comienzos en la docência: um professorado com buenos princípios. **Professorado revista de curriculum y formacion del professorado**, 2009b. Disponível em:

<http://formadores.ning.com/profiles/blog/show?id=2111028%3ABlogPost%3A55486>. Acesso em: 10 out. 2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109 – 131, 2009c.

MARCELO, C., VAILLANT, D**. Desarrolo professional docente**. Como se aprende a enseñar? Narcea. Espanha, 2009.

MARQUEZAN, F. F. **A espiral da aprendizagem docente**: o processo formativo de egressos do PIBID. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em Sociologia. In: THIOLLENT, M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1982, p. 194-212.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, v. 29, n. 02, 2004. Disponível, http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Educa Lisboa, Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa, 95 p. Portugal: 2009.

OLIVERI, A. M. R. **Políticas de formação de professores no** Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana.

OLIVEIRA, D. A. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Livro 2. P. 33 – 53. UNICAMP. Campinas, 2012.

OLIVEIRA, M. C. S. de. **Sentidos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores**: um estudo com egressos da Universidade Federal de São João Del Rei. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Processos socioeducativos e práticas escolares) - Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei.

PUENTES, R. V., AQUINO, O. F., NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 169 -184. Editora UFPR, 2009.

RODRIGUES. M. M. A**. Políticas Públicas**. São Paulo. Publifolha, 2013.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2007, vol.12, n.34, pp. 94-103. ISSN 1809-449X.

SANTANA, M. S. da S. **O PIBID e a iniciação profissional docente [recurso eletrônico**]: um estudo com professores egressos do programa. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ**., Abr. 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN1413-2478

SHULMAN, L. Conhecimento e Ensino. Fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, D. F. **Processo de iniciação à docência de professores de matemática**: olhares de egressos do PIBID/UFSCar. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M.; RAYMOND. D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade.** Ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2012.

THIOLLENT, M. **Críticas Metodológicas, investigação social e enquete operária**. São Paulo, Ed. Polis, 1982

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en América latina: la deuda pendiente. Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado** [en linea] 2009. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733003> ISSN 1138-414X

VAILLANT, D. MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K**.** Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set. /dez. 2010.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Roteiro para o desenvolvimento da Entrevista

Questões para a entrevista.	
Questões de aquecimento:	**Objetivo da questão:**
1 – Durante quanto tempo você participou do PIBID? Como foi essa experiência?	Recuperar a memória
Questões centrais:	
2 – De que forma o PIBID contribuiu para a sua formação durante a graduação? 3 - Conte uma experiência durante a sua permanência no PIBID que considera ter sido significativa.	Verificar se os egressos obtiveram uma formação adequada durante a sua permanência no programa.
4 – Como a experiência no PIBID influenciou sua opção por ser professor?	Verificar se os bolsistas foram atraídos para a carreira docente
Encerramento:	
5 – Você se sente mais preparado para ser professor, devido à participação no PIBID? 6 – De que forma ter participado do PIBID fez diferença no seu início profissional?	Verificar os efeitos que o PIBID causou na carreira profissional.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **UM ESTUDO SOBRE A INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE BOLSISTAS EGRESSOS DO PIBID**. Pretende-se **analisar a contribuição do PIBID na continuidade profissional de estudantes de licenciatura que participaram do programa em uma instituição de ensino superior.**

Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos:
METODOLOGIA: serão selecionados e convidados 7 ex-bolsistas que tenham ingressado na carreira docente, visando coletar, por meio de entrevistas, dados sobre sua experiência no PIBID e sobre os efeitos dessa participação na iniciação profissional.
RISCOS E BENEFÍCIOS: o possível risco aos confortáveis poderá ser desconforto ou insegurança quanto a prestar ou não informações pessoais solicitadas pelo pesquisador, por meio de um questionário socioeconômico ou durante a realização de grupos de discussão. Com vistas a prevenir esse risco, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder a qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.
O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o oferecimento, aos participantes e à comunidade acadêmica, de informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a pesquisa sobre a contribuição do PIBID para atratividade e continuidade na carreira docente. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento, no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa.
RESSARCIMENTO: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de ser informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, e para isso, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de suas dúvidas.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O(a) Sr. (a) receberá esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma de atendimento pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (a) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma delas será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor.

NOME DO PESQUISADOR:

_____
Rafael Marques Gobbo

TELEFONE: 3426-7698 / 99215-3001
OBS: INCLUSIVE LIGAÇÕES A COBRAR

E-MAIL: rafaelmarquesgobbo@gmail.com

Eu, _____, portador do documento de Identidade nº _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **UM ESTUDO SOBRE A INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE BOLSISTAS EGRESSOS DO PIBID**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20 .

_____
Assinatura do (a) Participante

ANEXO B – OFÍCIO

Taubaté, _____ de _____ de 2016.

Prezado (a) Senhor (a)

Solicitamos autorização para realização de pesquisa pelo aluno RAFAEL MARQUES GOBBO, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, a ser desenvolvido durante o período 2015/2017, intitulado UM ESTUDO SOBRE A INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE BOLSISTAS EGRESSOS DO PIBID", junto aos alunos egressos do PIBID do período 2011- 2014, na cidade de TAUBATÉ, sob orientação da Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti.

Para tal, serão realizadas entrevistas junto à população a ser pesquisada, garantindo-se o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté, aprovado sob o CEP/UNITAU nº 1365364/2015 (ANEXO D).

Certos de contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com RAFAEL MARQUES GOBBO, telefone (12) 992153001. Solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

Antecipamos nossos agradecimentos e aguardamos sua resposta.

_____

Edna Maria Querido Oliveira Chamon

Coordenadora do Curso de Pós-graduação

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Taubaté, __ de_____ de 2016.

De acordo com as informações do ofício _____ , sobre a natureza da pesquisa intitulada Desenvolvimento de políticas públicas educacionais para formação de docentes no Brasil – UM ESTUDO SOBRE A INICIAÇÃO PROFISSIONAL DE BOLSISTAS EGRESSOS DO PIBID, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno RAFAEL MARQUES GOBBO, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e após análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de entrevistas junto a alunos egressos dos PIBID no período 2012-2014 que atuam neste local, desde que mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Antecipamos agradecimentos.

_____

Nome completo do responsável pela instituição:

Instituição:

CNPJ:

Endereço:

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CEP Professor Robison Baroni — UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU — Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento de políticas públicas educacionais para formação de docentes no Brasil- Um estudo sobre o perfil dos bolsistas egressos do PIBID em Taubaté

Pesquisador: Rafael Marques Gobbo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50299615.1.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.365.364

Apresentação do Projeto:

O objetivo do trabalho é analisar se essa política desenvolvida a partir
do ano de 2011 em um município no Estado de São Paulo contribuiu para a atratividade e a formação dos egressos do programa. Na abordagem metodológica para a realização desse estudo será aplicado um questionário socioeconômico a fim de levantar o perfil dos bolsistas desse município que participaram do PIBID entre os anos de 2011 a 2014 (transcrito do projeto)

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a contribuição do PIBID na continuidade profissional de estudantes de licenciatura que participaram do programa em uma instituição de ensino superior (transcrito do projeto)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atende as recomendações da Resolução 466/12 e as normas operacionais 01/13.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para as ações de políticas públicas na área da educação

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 466/12 e as normas operacionais 01/13

Recomendações:

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atendida a solicitação do parecer anterior e justificada pelo pesquisador responsável.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião de 11/12/2015, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 466/12, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_598886.pdf	28/11/2015 15:38:45		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_Comite_de_etica_II.pdf	28/11/2015 15:38:00	Rafael Marques Gobbo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Comite_de_etica_III.pdf	28/11/2015 15:37:37	Rafael Marques Gobbo	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	20/10/2015 23:27:25	Rafael Marques Gobbo	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_I.doc	26/09/2015 01:24:09	Rafael Marques Gobbo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 14 de Dezembro de 2015

Assinado por:
Maria Dolores Alves Cocco
(Coordenador)