

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

LAÍSE ATAIDES RIBEIRO

**ACADÊMICOS EGRESSOS DO PIBID: REFLEXÕES SOBRE O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS MARCAS DO
PROGRAMA**

**PARANAÍBA/MS
2016**

LAISE ATAIDES RIBEIRO

**ACADÊMICOS EGRESSOS DO PIBID: REFLEXÕES SOBRE O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS MARCAS DO
PROGRAMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação/UEMS/Paranaíba.
Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanco Nogueira

**PARANAÍBA/MS
2016**

R369a Ribeiro, Laíse Ataides

Acadêmicos egressos do PIBID: reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e as marcas do programa./ Laíse Ataides Ribeiro. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2016.

135f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. PIBID. 2. Aprendizagem da docência. 3. Narrativas. I. Ribeiro, Laíse Ataides. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.71

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

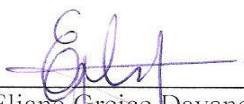
LAÍSE ATAÍDES RIBEIRO

**ACADÊMICOS EGRESSOS DO PIBID: REFLEXÕES SOBRE O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS MARCAS DO
PROGRAMA.**

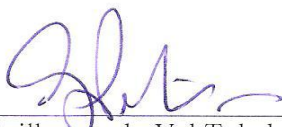
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 27 de junho de 2016

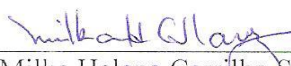
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade de Campinas (UNICAMP)



Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

AGRADECIMENTOS

A Deus e às forças superiores que regem o universo pelas coisas boas que recebi;

A meus pais, que me apoiam e incentivam desde o primeiro momento de vida;

À minha orientadora Profa. Eliane, que me presenteou com mais do que orientação, mas com amizade e carinho ao longo do mestrado;

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, da graduação, e do Programa de pós graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e ao Guilherme do Val Toledo Prado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por suas contribuições no campo das narrativas;

Aos colegas do mestrado, por compartilharem suas experiências e me auxiliarem nas dúvidas e incertezas, em especial a Ana Maria e Kamila, que também dividiram comigo as caronas entre Rio Verde e Paranaíba, almoços e jantares onde pudemos construir uma amizade;

Aos personagens participantes, egressos do PIBID, que prontamente colaboraram com esta pesquisa;

Ao Elcides e todos os amigos e familiares que me apoiaram nesta empreitada,

À CAPES, pelo auxílio financeiro oferecido e que foi de extrema importância para me dedicar ao mestrado.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar os contributos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes, junto a onze egressos de um subprojeto do PIBID, desenvolvido no curso de Pedagogia/UEMS/Unidade de Campo Grande. Os sujeitos do grupo participaram do Subprojeto PIBID: “Ateliês formativos e professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes”, voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas conveniadas em Campo Grande. A proposta dos ateliês é que os bolsistas pibidianos construam novos cenários de atividades dentro dos ateliês, para aplicar aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, conforme indicação das professoras regentes do 1º ao 3º ano. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pautada em estudos sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente, análise documental e bibliográfica sobre o PIBID, tendo como fontes a literatura científica sobre a temática, a legislação e as pesquisas empíricas desenvolvidas em programas de pós-graduação. Para a investigação, como metodologia, foram aplicados questionários com perguntas abertas sobre dois grandes eixos pesquisados: a participação enquanto bolsistas e a relevância do PIBID no desenvolvimento profissional docente; narrativas escritas, produzidas no contexto de uma pesquisa-formação, denominada “Tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de pedagogia, iniciantes na docência”, da qual os sujeitos dessa pesquisa também participaram; e, finalmente, novo questionário (*on-line*), em que se investigou as práticas docentes dos professores iniciantes egressos do PIBID. Os resultados mostram que, de modo geral, os egressos avaliam positivamente a participação no PIBID e atribuem ao programa aprendizagens significativas da profissão docente, apontando o programa como relevante para sua formação. As atividades do programa, como observação de aulas, desenvolvimento de atividades com alunos de classes de alfabetização e a leitura teórica foram citadas como exemplo de oportunidade de ligar os conhecimentos teóricos da graduação com a prática nas escolas. Desse modo, os egressos consideram que a participação no referido programa contribuiu para a aprendizagem da docência e para a elevação da qualidade da formação inicial, além do fato levantado de que dez dos onze egressos do programa já estão exercendo a profissão docente, atendendo assim os principais objetivos do PIBID.

Palavras-chave: PIBID. Aprendizagem da docência. Narrativas.

ABSTRACT

This research aims to identify the contributions of the Institutional Scholarship Program of Teaching Introduction (PIBID). It is a result from a PIBID subproject developed by former students from the Pedagogy course of the State University of Mato Grosso do Sul - Campo Grande / Brazil. Questions about the marks of PIBID in former's teaching practice and training were raised in a qualitative perspective with eleven beginning teachers. The research was guided by a questionnaire with opened questions about their participation in PIBID and how the program contributed for their professional development. The beginning teachers participated in a PIBID subproject named "Training workshops and literacy teachers: building effective practices", directed to the early years of two Elementary Schools from Campo Grande / Brazil. The proposal of the workshops is that PIBID's fellows, with refusal to traditional teaching, build new activities scenarios within the ateliers to apply to students with learning difficulties, as suggested by regents' teachers from 1st to 3rd year of the schools where the research takes place. The data was collected through three stages: first, questionnaires were applied with open questions on two of the main areas surveyed: their participation as PIBID fellows; and the influences of PIBID in teacher professional development. Data was analyzed through written narratives, with formative purpose, according to the knowledge experienced by the *pibidianos* and through an online questionnaire. The results had shone that, in general way, formers evaluate positively their participation in PIBID and assign to the program a meaningful learning of the teaching profession, pointing the program as relevant to their training. The activities of the program such as classroom observation and activity design for students from literacy and theoretical reading classes were cited as an example of opportunity to link theoretical knowledge learned on the graduation course and their practice as teachers in schools. In this way, the formers consider that their participation in PIBID contributed to the learning of teaching and to the raising of the quality of initial training, besides the fact that ten of the eleven graduates interviewed are already working as teachers reaching the main objective of PIBID.

Keywords: PIBID; teaching learning; narratives.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Crescimento do PIBID entre os anos de 2009 a 2013..... | 44 |
| Figura 2 -Agentes que compõem o PIBID..... | 46 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|-----|
| Fotografia 1 - Atividade a partir do alfabeto móvel..... | 105 |
| Fotografia 2 - Atividade proposta pelos egressos e desenvolvida pelos alunos..... | 106 |
| Fotografia 3 - Realização de atividades decorrentes das oficinas pibidianas..... | 108 |
| Fotografia 4 - Atividades confeccionadas pelos egressos..... | 109 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Países que apresentam programa de inserção..... | 33 |
| Quadro 2 - Características dos programas de inserção eficientes..... | 34 |
| Quadro 3 - Artigos encontrados em periódicos A1 com a temática “PIBID”..... | 79 |
| Quadro 4 - Teses e dissertações publicadas com o tema PIBID..... | 129 |
| Quadro 5 - Áreas estudadas nas teses e dissertações com temática “PIBID”..... | 133 |

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

EUA – Estados Unidos da América

IDEB - Índices de Desenvolvimento da Educação Básica

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Institutos de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

OCDE - Organization for Economic Co-operation and Development

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 PONTO DE PARTIDA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES | 20 |
| 1.1 Inserção na profissão: os professores iniciantes | 26 |
| 1.2 Programas de inserção à docência: experiências internacionais | 31 |
| 1.3 Programas de inserção à docência no Brasil | 34 |
| 2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCENCIA – PIBID: TRAJETÓRIA | 39 |
| 2.1 Histórico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID..... | 41 |
| 2.2 Estrutura e funcionamento do Programa | 45 |
| 2.3 O PIBID: cenário atual | 47 |
| 2.4 Diferenciando o PIBID do estágio supervisionado | 52 |
| 2.5 A implantação do PIBID – subprojeto pedagogia da UEMS unidade campo grande, MS | 54 |
| 3 ANÁLISE DAS PESQUISAS COM A TEMÁTICA PIBID: O QUE JÁ FOI DEBATIDO? | 63 |
| 3.1 Trabalhos de Licenciatura em Biologia..... | 63 |
| 3.2 Trabalhos na área de Línguas | 65 |
| 3.3 Trabalhos da área de Licenciatura em Física..... | 66 |
| 3.4 Trabalhos da área de Licenciatura em Química | 67 |
| 3.5 Trabalhos da área de Licenciatura em Matemática | 69 |
| 3.6 Trabalhos de áreas diversas | 73 |
| 3.7 Artigos publicados..... | 78 |
| 4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O PIBID..... | 81 |
| 4.1 O uso das narrativas na formação de professores e metodologia da pesquisa | 87 |
| 4.2 As narrativas formativas: o que revelam os egressos? | 93 |
| 4.2.1 Eixo 1: participação no PIBID..... | 94 |
| 4.2.2 Eixo 2: Marcas no desenvolvimento profissional docente | 99 |
| 4.3 As práticas pedagógicas dentro do PIBID: atividades de alfabetização..... | 102 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 110 |
| REFERÊNCIAS | 112 |
| APÊNDICES | 125 |

APÊNDICE A PESQUISA: ACADÊMICOS EGRESSOS DO PIBID: REFLEXÕES SOBRE
O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS MARCAS DO PROGRAMA

126

APÊNDICE B: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO PIBID PEDAGOGIA – UEMS . 128

APÊNDICE C - Teses e dissertações publicadas com o tema PIBID 129

APÊNDICE D – Áreas estudadas nas teses e dissertações com temática “PIBID” 133

INTRODUÇÃO

Escrever é extremamente difícil, é uma tarefa exigente, um exercício sem fim de ‘escreve-apaga’ na tela do computador. Ao me enveredar pelo caminho das histórias de vida, como ferramenta heurística, por meio de uma pesquisa que utiliza narrativas de professores iniciantes, não fazia noção do quão complicado seria explicitar meu próprio percurso. Começo este relatório de pesquisa, dessa forma, com uma escrita autoral: meu memorial formativo, tarefa que foi fácil e difícil ao mesmo tempo, pois como minhas raízes apontam a dureza das áreas exatas (na verdade biológicas), nunca havia expressado minha trajetória de modo tão explícito.

A investigação de que resulta esta pesquisa surgiu, inicialmente, da minha inquietação quanto ao PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – ainda como graduanda em Rio Verde, estado de Goiás, quando da minha participação no referido programa. Minha trajetória acadêmica começa antes da graduação, contudo, foi somente na faculdade que measurei a possibilidade de ser professora. A escolha da graduação em Ciências Biológicas decorreu da oferta do curso na modalidade Bacharelado e Licenciatura; ambos seriam oferecidos simultaneamente para minha turma, ao longo de cinco anos. Na entrada ao curso universitário, um mundo de possibilidades se abriu e, como as expectativas de trabalho, à época, pareciam infinitas, a docência figurava como opção secundária. Desde o início me dediquei integralmente à faculdade e trabalhar não foi uma opção, devido às bolsas concedidas pela Instituição de Ensino Superior em que estudei.

No segundo ano de curso, procurei um professor/orientador, no intuito de ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, como bolsista da área de Microbiologia Agrícola. No primeiro momento não foi fácil, a Biologia não dispunha de prestígio junto aos professores, mas logo consegui um professor disposto a me incluir em seu grupo de pesquisa. Passei a atuar no laboratório de microbiologia de solos, do Instituto Federal Goiano, inicialmente sem bolsa. Após um semestre, fui inserida PIBIC, no qual permaneci mais um semestre, não sendo a bolsa renovada. No mesmo ano, foi implantado um novo programa na IES - o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, com a oferta de bolsas exclusivas para licenciaturas.

Em 2011, fui inserida no PIBID, no subprojeto de Biologia, voltado para o ensino fundamental e médio, atuando em uma escola pública estadual em Rio Verde/GO. O valor da bolsa, R\$ 400,00 (quatrocentos reais), foi um atrativo, visto que, à época, a bolsa do PIBIC era

ligeiramente inferior. Embora este tenha sido um fator motivador, o meu interesse no projeto foi pela possibilidade de cooperação entre universidade e escola e, também, pareceu-me estimulante o fato de participar do ambiente escolar, acompanhando o cotidiano do professor supervisor. Certamente tratava-se de interligar a teoria e a prática, o que poderia ser importante para minha formação superior.

A partir do subprojeto PIBID, pude integrar-me ao cotidiano de uma escola pública, sentir a educação do outro lado, ver os obstáculos e vitórias que ocorrem diariamente, enfim, significar tudo que vivenciei em toda a trajetória acadêmica. Ingressei no universo da pesquisa, publicando e apresentando trabalhos experienciados dentro da escola, o que não apenas enriqueceu minha formação inicial, como convergiu para meu ingresso no curso de pós-graduação.

Desta experiência no PIBID, no qual permaneci por três anos, surgiu o anseio de pesquisar mais sobre o programa, compreender seu contributo na formação de outros futuros professores. O PIBID é, pois, referência significativa, que subjaz a esse anseio, transformado em projeto de Mestrado e aqui concretizado em forma de dissertação.

Convém destacar como se deu o ingresso no mestrado: não conhecia a instituição UEMS, tampouco a cidade de Paranaíba, mesmo assim interessei-me pelo processo seletivo do curso Mestrado em Educação, contudo, sem grandes expectativas. No entanto, quando fui aprovada me questionei se eu estava realmente pronta para frequentá-lo e corresponder às expectativas docentes; e se seria capaz de responder às exigências, como mestranda. Mesmo impactada, fiz minha matrícula e já no começo das aulas vislumbrei um processo delicado de adaptação, a minha mudança para a cidade de Paranaíba para ser contemplada com a bolsa Capes, a entrada difícil e os olhares desconfiados, por certo pela minha pouca idade e/ou inexperiência como professora, que saíra recentemente da graduação para a pós-graduação *stricto sensu*. Tudo isso me afetou na entrada ao mestrado. A jornada inicial não foi fácil, a distância de casa, as exigências do curso, a solidão inicial e o sentimento de não pertença me assombraram, embora com o tempo, eu os tenha superado.

Explicitadas as motivações que subjazem a presente pesquisa e partindo da área de formação docente, defendo nesta investigação que as pesquisas da área de formação de professores têm ocupado relevante papel na literatura e sido amplamente debatidas nos programas de pós-graduação em todo o país. André (2006) destaca, num estudo comparativo de dissertações e teses, defendidas entre os anos de 1992 a 2002, que o interesse dos pós-graduandos pela formação docente passou de 6% (seis por cento) a 25% (vinte e cinco por cento), respectivamente. Papi e Martins (2010, p. 41) revelam que o aumento do interesse pelas

pesquisas na área da formação de professores e a variedade de investigações podem ser compreendidos como a expressão do momento histórico em que o professor é o centro das atenções, “[...] pois se entende que as percepções sobre novas demandas e necessidades se constituem no campo da ação humana ou da prática social dos sujeitos”.

Este estudo busca, portanto, analisar as implicações do PIBID, principalmente no que tange à formação inicial e à construção do profissional educador; almeja-se investigar a contribuição deste programa para a formação docente e desvelar as práticas pedagógicas realizadas no âmbito do PIBID pelos egressos participantes desta pesquisa, que são ex-bolsistas do PIBID, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária Campo Grande.

Para tanto, foram utilizados como instrumento de pesquisa as narrativas escritas de egressos do PIBID. De acordo com Galvão (2005, p. 329) os conceitos de narrativas, história e biografia são cada vez mais utilizados por investigadores das ciências sociais e em educação. “A investigação pela narrativa está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa” (GALVÃO, 2005 p. 328). As narrativas que utilizamos nesta pesquisa foram recolhidas em Campo Grande em 2015 e também usamos narrativas que foram construídas dentro do projeto de pesquisa da professora orientadora “Tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de pedagogia, iniciantes na docência”.

A escolha, nessa pesquisa, foi por uma abordagem metodológica que segue uma via de análise qualitativa, entendida como pesquisa com dados não quantificáveis, em que se valoriza o percurso e não somente o resultado final, pois, em nosso estudo, as memórias relatadas constituirão o resultado, passível de interpretações diversas. Para Minayo, a pesquisa qualitativa:

[...] se ocupa [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2011, p. 21).

Assumimos, assim que os trabalhos com narrativas visam oferecer escuta à voz dos atores da prática educativa muitas vezes silenciados pela história oficial.

Abrahão (2011) conceitua o memorial de formação como o processo e avl resultado da rememoração como reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (ou enredo) faça sentido para o sujeito da narração, desde que haja uma intencionalidade de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação. Em outras palavras, fazer um memorial é contar uma história, caracterizada por uma reflexão, o que qualquer um pode fazer, a partir de suas memórias pessoais.

Mais do que um instrumento de coleta de dados, a narrativa (auto)biográfica se faz como um momento de autoformação, de reflexão e ressignificação do que foi vivido pelo narrador, e também traz consigo uma perspectiva formativa para quem ouve ou lê. De acordo com Josso (2004 p. 47), os memoriais de formação são narrativas autobiográficas constituídas “[...] por recordações consideradas pelos narradores como experiências das suas aprendizagens, da sua evolução [...] socioculturais e das representações que construíram de si mesmo e do seu ambiente humano e natural.” A escrita autobiográfica é uma história contada sob uma perspectiva - a de quem narra - de acontecimentos vivenciados, em dado momento histórico, social e cultural, sendo uma fonte de informações para o nosso propósito de pesquisa com bolsistas do PIBID.

O subprojeto PIBID¹ - Pedagogia do qual participaram, intitulado “Ateliês formativos e professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes”, tem como professora-coordenadora a orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira; é voltado aos anos iniciais do ensino fundamental, com enfoque na alfabetização, trazendo propostas direcionadas a estudantes do 1º ao 3º ano e que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para atender a essa especificidade, são promovidos os “ateliês”², onde os bolsistas atuam/ atuavam diretamente com os estudantes com dificuldades, (sob o ponto de vista da professoras regente) oferecendo-lhes atividades inscritas, sobretudo, na área da alfabetização e letramento das crianças.

Os sujeitos da pesquisa, os egressos do PIBID - subprojeto Pedagogia da UEMS - unidade universitária Campo Grande, são os narradores de sua própria história dentro (e fora) do programa. Por meio de seus relatos, podemos esclarecer suas motivações, alegrias,

¹ Este projeto foi implantado na UEMS, unidade de Campo Grande em 2011, contando atualmente com 24 bolsistas, duas professoras coordenadoras e quatro professoras supervisoras, atuando em dois colégios estaduais.

² O termo “ateliê” trabalhado no subprojeto PIBID/Pedagogia/UEMS reflete a configuração de um espaço no qual a alfabetização é desenvolvida na perspectiva da organização do trabalho didático atendendo às sequências de atividades, projetos e atividades diversificadas que se configuram em uma didática da alfabetização.

problemas e impressões de suas trajetórias enquanto professores em formação, tentando responder às questões norteadoras do nosso estudo: *qual a contribuição do programa para o desenvolvimento profissional docente entre seus participantes? Que conhecimentos necessários ao exercício da docência estão sendo construídos/adquiridos nas atividades desenvolvidas no subprojeto do PIBID?*

Esse grupo de egressos foi escolhido por participarem, além do mencionado subprojeto, do projeto de pesquisa “Tô voltando pra casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de pedagogia, iniciantes na docência”, que visa aprofundar os estudos sobre o professor iniciante, numa perspectiva de pesquisa-formação. Com início em 2013, fruto de uma parceria entre a Universidade Estadual do Mato Grosso do sul (UEMS), a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), o projeto “Tô voltando pra casa”, também coordenado pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, com a participação de professores das IES, mestrandos e acadêmicos da Pedagogia.

Nesse projeto, foram realizadas reuniões mensais, com debates e socialização de assuntos relativos aos dilemas e dúvidas dos professores iniciantes, seguidos da produção de narrativas escritas individuais, ao final de cada reunião, momento em que cada sujeito participante registrava suas memórias de estudante e de professor iniciante, assim como suas impressões e percepções sobre o papel vivenciado no projeto. Pela riqueza de material e a facilidade do contato com os sujeitos egressos, vinculamos a pesquisa do mestrado acadêmico ao grupo de pesquisa “Eu tô voltando pra casa”, o que exigiu a nossa participação em algumas reuniões, que ocorrem em Campo Grande/MS, levando-nos a deslocar mais de 400 km (quatrocentos quilômetros) entre Paranaíba/ MS e Campo Grande/MS.

Em nosso trabalho de investigação foram também utilizados questionários para o levantamento do perfil dos egressos participantes da pesquisa: possuem faixa etária variada, entre 22 e 50 anos, dez estão atuando em sala de aula, são majoritariamente mulheres (10), sendo oito casadas, e apenas um homem, todos concluintes do curso de Pedagogia. Para aprofundamento das questões acerca das atividades que esses egressos realizaram no âmbito do PIBID, um segundo questionário, aplicado *on-line*, por intermédio dos Formulários do *Google*, foi encaminhado ao *e-mail* de cada participante. Porém, desta vez com menor adesão, houve apenas quatro devolutivas. No entanto, por meio desse questionário, pudemos identificar algumas práticas e atividades trabalhadas pelos ex-bolsistas no âmbito do PIBID, em uma escola estadual conveniada ao programa, pautada pelo viés construtivista, num ambiente que integra alfabetização e letramento. Pela proximidade dos pesquisadores com o projeto, pudemos

ter acesso às narrativas dos egressos que foram produzidas desde o início do grupo “Eu tô voltando...”, o que nos forneceu mais elementos para a pesquisa, além de termos recolhido novas narrativas, voltadas para o tema que trabalhamos na discussão, o PIBID. Ao longo do texto, procuramos inserir as falas dos egressos, buscando uma ligação da prática dos egressos com as discussões dos assuntos propostos.

Como aporte teórico que subsidia este trabalho, privilegiamos, sobre formação de professores e professores iniciantes, os trabalhos de Gatti (2010; 2012), Carlos Marcelo Garcia (2009), Vaillant e Garcia (2012), André (2010, 2012, 2013), Zeichner (1996, 2010), Nóvoa (1995) e Tardif (2002), dentre outros que apontam o “caminho de pedras” na formação inicial de professores no Brasil e em alguns países ocidentais. Fica explicitado que, longe de ser um problema nacional, a baixa adesão dos jovens à carreira docente faz parte de fenômeno observado em diversos países. A problemática da ineficiência dos cursos de graduação para a formação integral do profissional docente traz à tona a discussão de como reverter essa situação. Como proposta de aperfeiçoamento da formação inicial, surgem programas de iniciação à docência e acompanhamento dos professores principiantes, como o PIBID.

Para as questões sobre pesquisa com narrativas escritas de si ou a abordagem autobiográfica, seguimos a discussão com Abrahão (2011), Delory-Momberger (2012), Josso (2004), Nogueira *et al* (2008), Reis (2008) e Passeggi *et al* (2006), autores que situam o uso das narrativas em pesquisas com professores como oportunidade de autoformação e de escuta às vozes dos profissionais docentes, muitas vezes silenciadas.

Conceituando o Desenvolvimento Profissional Docente, pautamo-nos em Carlos Marcelo (2009), Day (2001); Imbernón (2001); Vaillant e Garcia (2012); e Fiorentini (2013), que defendem que o DPD seja utilizado pelos docentes como ferramenta de melhoria da profissão e elevação da qualidade educacional.

Na primeira seção, em que discutimos a questão da formação inicial de professores no Brasil, considerando os contributos teóricos de Gatti (2010, 2012), Carlos Marcelo (2009), André (2010), Zeichner (1996, 2010) e Nóvoa (1995), revelamos algumas necessidades formativas docentes atuais.

Na segunda seção, o foco de nossa investigação é especificamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, sua criação, objetivos, abrangência e desdobramentos. Situamos o subprojeto PIBID - Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária Campo Grande, em que a pesquisa é posta em serviço.

A terceira seção traz a pesquisa realizada em bancos de dados a fim de situar o que foi publicado sobre o PIBID, utilizando a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do

site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) numa busca com a palavra-chave “PIBID”, ocorrida no segundo semestre de 2014. Foram localizados 41 (quarenta e um) trabalhos, entre teses e dissertações que tratavam do PIBID de diversas instituições de todo o Brasil. Com a leitura dos resumos, pudemos perceber que apenas um trabalho retratava o PIBID - subprojeto Pedagogia, a tese de Sousa (2013), da PUC/RS. Cabe ressaltar que as pesquisas dos subprojetos da área de Ciências e Exatas de maior número. A região Sul do país concentra a maior parte das pesquisas sobre o PIBID, não foi encontrada nenhuma pesquisa na região Centro-Oeste.

As publicações foram organizadas em forma de tabela, além de trazer os artigos publicados em periódicos científicos classificados com Qualis A1, com a mesma temática. A escolha de publicações apenas em periódicos Qualis A1 se deu pelo rigor e qualidade dos trabalhos que os integram.

Na quarta seção, põe-se em destaque o PIBID e o Desenvolvimento Profissional Docente, arranjando os dados, a metodologia das narrativas e a contribuição do Programa para o Desenvolvimento Profissional dos partícipes, conforme defende Fiorentini (2013). Apresentamos também as práticas dos ex-bolsistas dentro do PIBID no enfoque da alfabetização, pautados pelo viés do construtivismo, na esteira dos conceitos de Ferreiro e Teberosky (1986) e respaldando-nos na perspectiva de letramento de Soares (1985), para a qual um ambiente suscetível de aprendizagem é aquele em que se alfabetiza letrando. A representatividade quantitativa, conforme já exposto, são onze alunos egressos do PIBID subprojeto Pedagogia – UEMS, unidade universitária Campo Grande, tendo como coordenadora de área a Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, também orientadora desta dissertação.

Seguimos com as considerações finais, sistematizando as observações, as problematizações e pondo em destaque os principais aspectos verificados ao longo desta pesquisa.

1 PONTO DE PARTIDA: A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A crescente desvalorização da profissão docente vem preocupando diversos países em todo o mundo e, no Brasil não é diferente: as dificuldades há muito encontradas no cotidiano da vida escolar faz com que a procura por cursos de licenciatura seja baixa; o desprestígio da profissão esvazia as salas de aula de Universidades e escolas.

Os indicadores atuais apresentados ao povo brasileiro demonstram as fragilidades existentes na educação oferecida, seja por falta de professores, seja pela qualidade do ensino (BRASIL, 2009a, p. 59). Gatti e Barreto (2009) apontam em seu estudo que a oferta de vagas em cursos de licenciatura tem aumentado, entretanto a matrícula nos mesmos vem caindo. A desvalorização social e econômica da classe docente tem exercido forte impressão sobre os jovens, representando um dos fatores que não suscitam a busca e a sedução pela profissão.

Segundo as diretrizes do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011; 2014), a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. Uma das metas do Plano Nacional de Educação faz referência à formação dos professores da educação básica, na qual estabelece a formação em nível superior, em licenciaturas em áreas específicas. Para tanto, faz-se necessário o investimento público para a área de formação docente em todos os níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

No entanto, pesquisas têm apontado para a falta de políticas públicas efetivas na área. Gatti, Barretto e André (2011, p. 22) afirmam que não tem havido iniciativas políticas fortes quanto a alterações na legislação educacional voltadas à formação de professores para a educação básica, no sentido de tornar essa formação mais articulada, tanto na perspectiva de uma unidade institucional nas universidades, como na integração curricular. Desse modo, as autoras apontam a necessidade de reformas nos cursos de formação de professores, para que estes tenham um currículo comum e consigam efetivamente, formar professores que atuem de acordo com as necessidades educativas da sociedade atual.

Desde os anos 1990, diversas pesquisas na área de formação de professores vêm surgindo, tomando o professor como figura principal de estudo e discutindo a fragilidade da formação docente, seja na formação inicial, a falta ou inadequação da formação continuada, nas condições de trabalho, remuneração, entre outros.

A formação inicial deve ser o alicerce dos professores, no entanto, mostra-se insuficiente frente às exigências da escola e da profissão. Estudos evidenciam os resultados negativos, como coloca Marcelo Garcia (2009, p. 13):

De uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das actuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo ténue com as escolas, estão a fazer com que algumas vezes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores.

O modelo atual de formação docente não qualifica, portanto, um profissional adequado às situações do seu *lôcus* de trabalho – a escola. O modelo formativo que muitas universidades dispõem ainda se mostra distante das necessidades de formação dos professores, expressando preocupações com os estudos teóricos em detrimento ao desenvolvimento de habilidades específicas necessárias para atuação em sala de aula. Isso pode levar professores iniciantes a abandonarem a profissão devido ao choque inicial com o cotidiano do docente. É o que Veenman (1988) nomeia como choque da realidade: “isto é, a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui?” (MARIANO, 2006, p. 2).

As críticas de diversos autores à formação de professores recaem, muitas vezes, sobre a fragilidade dos cursos de formação de professores, que não apresentam como característica principal a formação didática e pedagógica ou discussões que levem os professores a superarem os problemas do cotidiano escolar. Em alguns cursos de formação de professores (como Letras, Biologia, Química, entre outros) prevalecem em sua carga horária as disciplinas de formação específica em detrimento às disciplinas de formação pedagógica.

Marcelo Garcia (2010) aponta uma clara fragmentação e descoordenação entre os diferentes tipos de conhecimento: os conteúdos disciplinares e os conteúdos “pedagógicos” se apresentam, de modo geral, de maneira isolada e desconexa.

À Pedagogia, por sua vez, incidem as críticas de ser um curso generalista, não conseguindo abarcar as disciplinas e saberes específicos que os professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental necessitam. Para Gatti (2010), a formação de professores é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. A crítica de Bernadete Gatti à formação de professores não é atribuída somente à forma como a licenciatura

está estruturada, pois revela também a falta de um centro de formação de professores no Brasil, uma instituição voltada somente à formação e pesquisa na área educacional. Esse tipo de centro de formação específico é uma antiga reivindicação dos profissionais da educação. Seriam direcionados a esses centros as pesquisas os cursos de formação de professores, o curso de pedagogia e cursos específicos de formação pedagógica e pós-graduação.

A relação teoria e prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares dos cursos de licenciaturas, bem como estudos sobre a escola e o papel do professor, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do docente. Para Pimenta (1998), é responsabilidade de tais cursos desenvolverem com os futuros docentes pesquisas sobre a realidade escolar e formá-los na perspectiva da pesquisa como princípio formativo. Para Zeichner (1992, p.126) “[...] os formadores de professores têm obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudar a maneira como ensinam”, contribuindo para que os futuros professores sejam reflexivos, estudiosos de sua prática em sala de aula.

As IES têm apresentado uma formação deficiente, predominantemente técnica, descaracterizando os cursos de formação de professores e, como Gatti (2012, p. 35) observa, “Formar professor para a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior.” A autora aponta, assim, uma urgência na reformulação dos modelos formativos dos cursos de licenciatura, buscando maior atenção às questões do universo escolar, futuro local de trabalho dos graduandos.

Os cursos de formação de professores mostram-se com pouca vocação pedagógica, com exígua parte dedicada às questões das práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar, demonstrando pouca preocupação com a educação básica e o papel dos futuros professores enquanto profissionais (GATTI, 2012), o que evidencia o descaso em preparar os graduandos para enfrentarem o mercado de trabalho e as condições da profissão docente.

Canário (1998) também se refere ao distanciamento entre a formação dos professores e as realidades escolares, assinalando que “[...] esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ‘ineficácia’, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação” (CANÁRIO, 1998, p. 16). Assumindo em seu trabalho que a formação de professores passa por uma crise, Gatti (1992) defende a necessidade de reestruturação, a partir do reestabelecimento da comunicação entre o trabalho e as instâncias externas em que os graduandos irão atuar, ou seja, as escolas em seu cotidiano, bem como no aspecto estrutural dos cursos.

Será profícuo superar o modelo tradicional para formação docente utilizado na atualidade, pois esse não atende às demandas do profissional docente em seu contexto de trabalho. Entendemos que é urgente munir os cursos de formação de professores de discussões sobre a educação básica no Brasil e instrumentar os futuros profissionais para que possam entrar no mercado de trabalho aptos a assumir as mudanças constantes da profissão.

Para Zeichner (2010), um problema em programas tradicionais de formação de professores mantidos pelas universidades tem sido a falta de conexão entre os cursos de formação de professores e a prática cotidiana enfrentada pelos profissionais. Embora o pesquisador parta do contexto formativo norte-americano, refere-se a um problema também recorrente no Brasil: a distância da universidade com a escola. Zeichner (1998, p. 77) relata em sua pesquisa que “[...] os cursos de formação de professores nos EUA continuam a formar muitos indivíduos que não seguem a carreira docente. Aproximadamente 30% a 50% dos professores que obtém o registro de licenciatura abandonam o ensino no final do quinto ano”.

O abandono da profissão nos primeiros anos apresenta altas taxas não somente nos EUA, mas também em outros países, devido às dificuldades dos professores iniciantes na carreira docente. As pesquisas do autor têm mostrado claramente que as experiências de campo constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente, mais do que se forem deixadas para um momento incerto no qual os futuros professores poderiam, só então, demonstrar ou aplicar conhecimentos previamente aprendidos (ZEICHNER, 1996). O aprendizado profissional passa pela prática formativa, intencional, colocada para o estudante como um desafio inerente ao seu processo de inserção no mercado. Para tanto, a universidade precisa promover a ligação entre a teoria e a prática de modo efetivo. Segundo Teixeira (2012), a formação profissional requer colocar-se em condições para exercer práticas profissionais, nas quais estão envolvidos vários aspectos que abrangem desde a imagem e concepção do papel que a profissão ocupa socialmente até os conhecimentos e habilidades para o seu exercício. Isto se torna possível por meio de uma nova postura formativa, que destaque a escola, além da universidade, como local de formação profissional do (futuro) professor. Conforme Nóvoa (1995, p. 27):

A formação propiciaria a autoformação participada, faria interagir a dimensão pessoal com a profissional e fortaleceria as práticas coletivas. Esta formação poderia ser obtida através da investigação - ação e da investigação - formação, já que a prática profissional do professor comporta situações únicas, que exigem respostas únicas.

Desse modo, a prática formativa há pouco defendida caracteriza-se por valorizar a vivência e as experiências do professor iniciante, não estimando apenas a forma tecnicista de acumulação e transmissão de conhecimentos. Gatti e Nunes (2009), em investigação sobre as propostas curriculares de cursos de licenciatura em todo o Brasil, mostram que os cursos mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação aos que tratam da formação para a prática docente. Um dos problemas desse modelo, segundo Tardif (2002), é a organização curricular baseada em uma lógica disciplinar, focada no conhecimento teórico e distanciada do estudo da realidade das escolas e professores, resultando na separação entre o conhecer e o fazer na formação docente.

A articulação entre teoria e prática na formação docente é trabalhada por Lüdke (2008) ao tratar das licenciaturas no Brasil, indicando que existe entre a universidade e a escola um abismo que dificulta a troca de saberes por ambas as instituições formadoras de professores. Partindo desse pressuposto, Larossa (2002) defende que o conhecimento advém da experiência/sentido e não apenas de teoria e prática ou ciência e técnica. A experiência é valorizada por intermédio da participação dos graduandos nos processos escolares, bem como a partir da troca de experiências com os professores titulares, por isso a aproximação da academia com a educação pública se torna tão almejada.

Conforme as ideias defendidas pelos autores citados, a formação que se busca para os profissionais da docência precisa de mais do que conhecimentos, competências e/ou saberes técnicos e pedagógicos. As experiências, entendidas como ações pensadas e refletidas, têm muito peso na formação. Para Ferry (2008) e Charlot (2001, p. 15), nesse sentido, “[...] a formação é sempre autoformação e que, mesmo sendo mediada por outros, ela sempre é construção de si. Formar é necessariamente formar-se”.

A oportunidade de experiencição a que os autores referem-se precisa ser contextualizada em nível de graduação. A formação inicial de um(a) profissional, além da formação acadêmica, “[...] requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 7). Nesse caso, as situações de trabalho de que os futuros docentes necessitam conhecer se passam nas escolas. Os estágios supervisionados são uma alternativa interessante para mobilização dos conhecimentos práticos aos teóricos dentro da formação inicial docente na graduação, entretanto diversas pesquisas apontam que esse dispositivo tem sido utilizado de maneira superficial e não pontual. Três participantes da pesquisa apontaram, quando questionador sobre o porquê de terem ingressado

no PIBID, que consideravam o estágio supervisionado um contato superficial com a realidade da escola, como salientado pelo egresso (E4): *“Para ter experiência prática que ia além dos estágios supervisionados, além de adquirir segurança, pois estar no cotidiano da escola nos garante isso”*.

Importa salientar a necessidade de diversificar o modo como ocorre a formação inicial nas graduações que formam os professores, buscando alternativas para reverter a atual situação de abandono da profissão docente, aumentar a permanência de estudantes da graduação e melhorar a qualidade da formação inicial.

A proposta do programa de iniciação à docência, iniciativa do governo federal por meio da Capes, vem ao encontro de Nóvoa (2009, p. 36), sobretudo, quando afirma que a “[...] formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens [...] devolver a formação de professores aos professores.” A escola não deve mais ser colocada como campo profissional apenas, este espaço pode (e deve) ser utilizado como um local de formação, baseado na troca de experiências entre os atores que atuam (professores) ou que irão atuar (licenciandos).

A proposta de se formar professores a partir do interior da escola, de modo que o futuro docente se sinta parte da instituição e se profissionalize mediante as problemáticas reais do cotidiano escolar, também é defendida por Imbernón (2001, p. 22), ao afirmar que “[...] a formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma inovação a partir de dentro”. O autor, ao discorrer sobre o desenvolvimento profissional docente, defende a ideia de se formar o profissional dentro da escola. Essa ideia pode ser colocada também para a formação inicial, período onde o graduando ainda está em processo formativo e de identificação enquanto professor e com o seu local de trabalho, tentando elaborar métodos de ensino e sobrevivência na escola.

Como corroboram Vaillant e Garcia (2012, p.50):

A imagem da escola como ambiente de formação, desenvolvimento e aprendizagem permite superar a realidade, caracterizada pelo isolamento dos docentes, por uma concepção burocrática do local de trabalho, por um sistema de incentivos pouco profissional, por uma ideia de educação mais transmissora que renovadora (VAILLANT, MARCELO GARCIA, 2012, p. 50).

Considerar, portanto, a escola como unidade de formação, responsável, também, pelas práticas de ensino, pode contribuir para superar o tradicional individualismo que tem

caracterizado o aprender a ensinar e contribuir para estreitar laços entre universidades/centros de formação e as escolas, transformando a imagem que se tem dela.

Para se efetuar um arranjo novo na educação brasileira, é necessário investir na quebra do tradicionalismo tecnicista e enciclopédico próprio da formação para o magistério, oferecendo possibilidades de formação docente que colaborarem com as discussões de modelos formativos de professores e apontem a para novas possibilidades formativas, evidenciando a relevância da escola como terreno fecundo para a construção dos saberes docentes e a importância dos professores experientes na caminhada juntos aos professores iniciantes.

1.1 Inserção na profissão: os professores iniciantes

A complexidade da carreira docente se justifica devido ao campo de atuação dos professores na atualidade, que exige responsabilidades que não lhes eram atribuídas em outros tempos; a sociedade moderna incumbe responsabilidades aos professores que antes eram da família, ou mesmo da religião, conforme Marcelo Garcia (1999, p. 21) quando aponta que a profissão docente caminha “[...] em direção a uma reprofissionalização, justificada pela necessidade de ampliar as tarefas habitualmente designadas aos docentes”. Com este fenômeno, a profissão docente precisa se reinventar a cada realidade, a cada escola, a cada turma, com suas especificidades e vivências diferenciadas.

Para além das peculiaridades da profissão, o início da docência, o momento de inserção profissional, é delicado na vida dos professores, permeado por incertezas, dúvidas, muitas vezes por insegurança, mas ao mesmo tempo um momento de entusiasmo. A transição de estudante a professor, com o aumento da responsabilidade e as tarefas múltiplas que o docente deve exercer, pode gerar um conflito interno. Da mesma forma que se veem, finalmente, com uma sala de aula para “chamar de sua”, com uma oportunidade de vivenciar e aplicar todos os conhecimentos que aprenderam no curso de graduação, com um desafio à sua frente, podem, na mesma medida, sentir desânimo, intenso cansaço e desinteresse.

As complexas tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, segundo Marcelo García (2011) incluem: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. O momento de início da carreira, em que todos esses sentimentos se afloram, transformou-se num campo de estudo, amplamente pesquisado por autores como Huberman, Tardif, Nóvoa, Carlos Marcelo, entre outros.

Poucas pesquisas que envolvem a problemática dos professores principiantes são encontradas na literatura acadêmica no Brasil. André (2013) aponta que a literatura na área de formação de professores evidencia que são raros os estudos com a temática dos professores iniciantes. Realizando uma análise dos textos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação – Anped – e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – Endipe –, no período de 1995 a 2004, Mariano (2006) mostrou que, de um total de 6.978 (seis mil, novecentos e setenta e oito) textos, apenas 24 (vinte e quatro) tinham como foco o professor iniciante. Esse número de pesquisas, considerado muito baixo, vem na contramão das pesquisas internacionais, que apontam como de extrema importância a discussão da iniciação à docência.

Imbernón (2006, p. 44), ao analisar informes internacionais sobre a profissão docente, ressalta que, embora exista concordância sobre a inadequação dos saberes e competências dos professores para a educação presente e futura, contraditoriamente parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que “[...] numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”.

Reali, Tancredi e Mizukami (2010) apontam que, no Brasil, raramente os contextos de atuação profissional dispõem de recursos voltados para minimizar as dificuldades características da fase inicial da carreira, pois além da falta de compreensão das particularidades desse período não há no país tradição de a escola se constituir como um ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado e de acompanhamento da inserção profissional de professores iniciantes.

O que ocorre na inserção à profissão foi nomeado por Veeman (1984) como “choque de realidade”, quando o professor iniciante inicia efetivamente sua atuação profissional e se depara com a realidade da escola e do cotidiano dos professores para o qual muitas vezes não se sente preparado.

Nesse ponto, a discussão acerca da fragilidade da formação inicial docente se coloca em evidência. No Brasil, como antes evidenciado, a formação de professores é desarticulada com a prática e desvinculada do local futuro de trabalho dos docentes - a escola. As discussões acadêmicas e teóricas são priorizadas em detrimento dos assuntos relacionados a abordagens pedagógicas. Feiman (2001) chamava a atenção sobre o divórcio que existe entre a formação inicial e a realidade escolar. Os estudantes em formação costumam perceber que tanto os conhecimentos como as normas de atuação transmitidos na instituição de formação pouco têm a ver com os conhecimentos e as práticas profissionais (MARCELO GARCIA, 2010). Assim,

precisam elaborar suas próprias maneiras de fazer docente, para que possam transpor essa difícil fase, num sentimento de excitação e sobrevivência.

Huberman (1992) descreve o ciclo dos professores, dividindo em fases a carreira docente: a fase do início da carreira, a fase de estabilização, fase da experimentação e diversificação, fase da serenidade e conservantismo e a fase de desinvestimento/preparação para aposentadoria. Cada uma das fases ocorre em diferentes momentos, podendo suceder ou não todas as fases, na vida de cada professor, em diferentes realidades. Na fase do início da carreira - nosso maior interesse neste estudo – concentra-se a descoberta da docência e a sobrevivência, tratando-se do período em que o professor iniciante elabora suas estratégias de trabalho e permanência na escola, como lugar novo e cheio de possibilidades. Essa etapa de inserção profissional prolonga-se até os três anos de docência.

Para Huberman (1992), o professor iniciante está preocupado com a gestão da sala de aula, com os desafios, apresentando um entusiasmo inicial por fazer parte de uma escola; porém, ainda se mostra inseguro. Segundo o autor, nesta fase inicial é importante um acompanhamento aos docentes para que permaneçam na profissão. Na presente pesquisa, os egressos entrevistados apontam como os momentos de participação no PIBID os auxiliaram no ingresso como professores iniciantes, sendo então amenizada esta insegurança, por já possuírem uma experiência anterior prolongada em sala de aula.

Embora nem todos os professores iniciantes passem por essa fase crítica no ingresso na docência, ou por todas as fases apontadas por Huberman, alguns autores, como Marcelo Garcia (2010), afirmam que os primeiros anos da docência são um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de tentar manter certo equilíbrio pessoal, necessário para que não abandonem a profissão.

Nono e Mizukami (2006) relatam em sua pesquisa que os “[...] primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira.” Ou seja, a entrada no mercado de trabalho se configura como essencial na construção da identidade do professor, podendo levá-lo ao abandono da docência ou a adotar metodologias tradicionais, diferentemente do que gostariam de trabalhar e difíceis de serem contornadas num momento posterior, numa tentativa de permanecer ensinando e ter o controle da classe. A egressa E1 demonstra em sua narrativa este sentimento: *“Como professora iniciante o maior problema que tenho enfrentado é em relação*

ao domínio de sala, como organizá-los, como produzir aulas diferentes com um elevado número de alunos sem que gere indisciplina”.

Destarte, no ingresso ao magistério, o professor não consegue aplicar as metodologias inovadoras ou diferenciadas que gostaria, pois se sente sob pressão, estabelecendo como prioritário o controle da classe e a disciplina. A egressa E4 afirma que: *“Como professora iniciante as inseguranças sem dúvida são menores graças ao Pibid, mas é um grande desafio de dar conta de toda responsabilidade com os alunos, pais e a escola”*; apontando, então, a relevância do programa para a figura do professor iniciante, que, com o Programa, já se prepara para a entrada no mundo docente desde a faculdade.

Os professores iniciantes se deparam com sentimentos contraditórios dentro de si, e precisam elaborar estratégias para se manterem em sala de aula, gerindo o tempo de aula, fazendo os planejamentos, estudando e buscando apoio quando necessário, na equipe pedagógica da escola. Logo, ao adentrar à escola, precisa de atenção, no sentido de poder encontrar um suporte para suas inquietações e dúvidas enquanto profissional em construção, a fim de que se sinta familiarizado ao ambiente de trabalho e seja acolhido como parte integrante de um corpo profissional.

Nóvoa (1992) afirma que os professores menos experientes têm que ser cuidados, acompanhados pela comunidade escolar, pois os dois, três ou quatro primeiros anos da profissão são decisivos para o professor e podem levar os professores iniciantes a permanecer ou abandonar a profissão. Entretanto, Souza (2009, p. 37) aponta que:

[...] nas escolas, geralmente, o professor novato fica à mercê da sorte, podendo ou não conseguir superar a fase das adaptação que está confrontando. Assim, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docente.

O autor aponta não somente a fria e indiferente receptividade que os professores principiantes recebem nas escolas como a perda do interesse em aplicar novidades para os seus estudantes, uma vez que esse profissional se vê cercado de problemas, cobranças e sentindo-se solitário. A egressa 11 (E11) relata que: *“Como professor iniciante senti dificuldades quanto à disciplina e à forma como trabalhar os conteúdos no coletivo, e ao mesmo tempo, atender as especificidades dos alunos. No início me senti muito solitária, apesar de ter todo o apoio da escola”*.

Considerando o pouco tempo da minha formação em Ciências Biológicas, tendo concluído a graduação no final de 2013, sou ainda professora iniciante e deparo-me com os mesmos anseios e expectativas. Ao defrontar-me com a situação acima exposta, como professora iniciante (embora como professora substituta), pude vislumbrar essa perspectiva de que a solidão e a indiferença com que o corpo docente trata o professor iniciante, inexperiente, pode obscurecer a vontade de se fazer professor; muitas vezes, o apoio por parte dos professores mais experientes é substituído pelo conselho de abandonar a profissão.

Há também a realidade, de conhecimento popular entre os docentes, de que ao professor novato recai a “pior sala” da escola, com as turmas rejeitadas pelos professores experientes. Esteve Zaragoza (1999) corrobora esse dado, ao afirmar que o professor iniciante é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho, já que os professores experientes são os primeiros a escolher suas aulas no momento de atribuição das classes.

Num paralelo interessante, Marcelo Garcia (2010) ressalta que, ao contrário de outros corpos profissionais (que ajudam e tentam preservar os ingressantes antes de lhe atribuir as mais difíceis tarefas profissionais), a exemplo dos médicos, que não realizam cirurgias sozinhos em início de carreira, os professores iniciantes já ingressam na vida profissional com as turmas mais difíceis, que “ninguém quer”, deparando-se, assim, com grandes desafios docentes, com turmas indisciplinadas ou com dificuldades de aprendizagem.

O que, geralmente, ocorre de fato dentro das escolas é exatamente o oposto à proposta de inserção e acolhimento do jovem professor que adentra o ambiente escolar: a solidão e o isolamento dos professores, em um ambiente normalmente hostil. Marcelo Garcia (2010) refere-se a essa prática como um grande paradoxo: enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula. O autor completa afirmando que o isolamento dos professores é favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores.

Devido à cultura do isolamento, que cerceia oportunidades de troca e compartilhamento de experiências entre os professores, muito se perde, principalmente no que se diz a novas abordagens pedagógicas, pois ao não compartilhar eventos bons ou ruins que os acometem em sala de aula, muitos se sentem desmotivados a tentar novas metodologias, além de sentirem a falta de apoio dos colegas, equipe pedagógica e direção da escola.

Dessa forma, a superação da visão solitária do exercício da docência se faz mister para que se criem novos espaços de debate nas escolas, o que beneficiará diretamente os professores iniciantes, que se sentem sozinhos na jornada profissional. O suporte ao professor principiante, necessário para que esse profissional se estabeleça, pode ser concretizado por meio de políticas públicas para esse fim, arquitetadas na/pela escola.

Na perspectiva de desenvolvimento profissional e de apoio ao professor iniciante, buscando dar voz aos profissionais docentes, a abordagem autobiográfica pode ser introduzida, proporcionando a autoformação por intermédio da tomada de consciência dos professores de suas próprias práticas, decisões e ações.

As crenças que os professores iniciantes trazem de suas trajetórias enquanto estudantes afetam diretamente o modo como se enxergam e se fazem professores. A superação dessas crenças pode se dar por meio da reflexão, incitada a partir da verbalização e da escrita das histórias de vida, relatos de experiências pessoais, testemunhadas e vivenciadas e narrativas autobiográficas, com intuito formativo. O uso de narrativas, como ferramenta pedagógica e formativa, mostra-se eficiente para trazer a voz do professor ao centro das discussões, possibilitando-lhe um processo formativo individual e coletivo, com um espaço para a reflexão e busca por seu desenvolvimento profissional.

1.2 Programas de inserção à docência: experiências internacionais

A questão da reformulação da formação inicial, de modo que atenda às especificidades docentes, entra em pauta nas discussões da formação de professores em todo o mundo, sendo a inserção à docência amplamente defendida como alternativa de complementação formativa e apoio ao professor iniciante. Para Vaillant e Garcia (2012), a fase de iniciação à docência pode durar vários anos e é o momento em que o professor novato desenvolve sua identidade profissional como docente, sendo um período de tensões e aprendizagens resultantes de um longo processo. Para os autores:

[...] as políticas integradas para a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente devem prestar particular atenção aos dispositivos de apoio para aqueles que iniciam na docência. Essa é uma das fases de aprender o ofício de ensinar que sistematicamente foi esquecida. Uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na prática acumulam-se e convivem sem boa vizinhança. É um momento importante na trajetória do docente que se refere a aquisição de um adequado conhecimento e competência profissional em um breve período de tempo e, em geral, na maior das solidões. (VAILLANT, GARCIA, 2012, p. 124).

Na busca por um projeto ou política capaz de suprir essas necessidades formativas e atendendo ao contexto em que o professor se faz professor, surgem iniciativas e propostas, na tentativa de inserir os professores iniciantes na profissão e proporcionar-lhes um suporte inicial neste importante momento, tentando minimizar as taxas de abandono da profissão nos primeiros anos.

Smith e Ingersoll (2004) afirmam que vários estudos apontam para a hipótese de que programas de inserção à docência, quando bem concebidos e bem implementados, têm êxito em melhorar a satisfação no trabalho, a eficácia e a manutenção na profissão de novos docentes. Os programas de inserção nos Estados Unidos, por exemplo, diferem-se de acordo com cada estado. Na Califórnia, a inserção ocorre nos primeiros dois anos de docência, incluindo programas de mentores que prestam apoio em tempo integral, atividades de inserção em grupo e redução da carga horária docente, para que o professor iniciante possa participar de atividades de formação e discussões em grupos. Os mentores ou tutores passam por programas próprios de formação. Em Connecticut, o programa de inserção também inclui a redução da carga horária, observações e construção de portfólios.

Essas iniciativas voltadas para a inserção à docência em outros países, como Japão, Austrália, Inglaterra, entre outros, têm como objetivo comum elevar a qualidade da formação dos professores iniciantes, valendo-se, muitas vezes, de mentores e professores mais experientes que atuam junto aos ingressantes. Atenção especial é dada aos mentores dos professores iniciantes, visto que exercem papel fundamental para a construção da imagem profissional do ingressante, apoiando-o e instruindo-o acerca das funções docentes: do currículo, de como gerir seu tempo em sala de aula, lidar com os pais e estudantes, das normas e procedimentos da escola. Para tanto, o professor mentor recebe treinamento, cursos e diminuição de carga horária em sala para melhor desempenhar suas tutorias.

Quadro 01 – Países que apresentam programa de inserção

| PAÍS | DURAÇÃO | PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS |
|-----------------------------------|--|---|
| Inglaterra | Um ano | Acompanhamento, redução de carga horária (10%), tutoria de professor experiente. |
| Irlanda do Norte e Escócia | Um ano de inserção, dois anos de <i>early professional development</i> . | Redução de carga horária (30% do tempo dedicado a formação), tutoria. |
| França | Um ano, após exame | Tutoria, carga horária menor, programa de formação durante os dois primeiros anos de docência. |
| Suíça | Aproximadamente um ano | Atividades em grupos com prof. Orientador, observação, orientação individual voluntária, tutoria. |
| Israel | Um ou dois anos | Tutoria, redução de carga horária, seminários de trabalho regulares. |
| Austrália | Um ano | Tutoria, observações de aula, redução de carga horária, atividades formativas. |
| Nova Zelândia | Um ano | Tutoria, redução de carga horária (20%), reuniões de grupos de apoio (apoio em grupo e individual). |
| Japão | Um ano | Tutoria, observações, redução de carga horária, conferências, grupos de discussão, seminários. |

Fonte: Adaptado de Vaillant, Garcia (2012).

Analisando os programas de inserção à docência em outros países, nota-se que a concepção de inserção à docência assume diferentes significados e ocorre no primeiro ano de docência, após o curso de graduação, ou na fase final da formação inicial, sendo geralmente remunerada.

Em alguns países, a inserção à docência é obrigatória (como no Japão), voluntária ou inexistente. No Brasil, os programas de inserção detectados ocorrem ou durante a graduação ou na entrada ao serviço público por meio de concurso para docentes. Os programas voltados para estudantes de licenciaturas geralmente oferecem bolsas de estudos para os participantes.

Wong (2004, apud VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012) em estudos sobre programas de inserção à docência, sugeriu as características dos programas de inserção eficientes, sintetizadas no quadro seguinte:

Quadro 02 – Características dos programas de inserção eficientes

| | |
|---|---|
| Metas claramente articuladas | Reuniões regulares e sistematizadas entre os professores principiantes e seus mentores. |
| Recursos financeiros | Tempo para que os docentes principiantes observem aqueles mais experientes. |
| Apoio do diretor da escola | Constante interação entre docentes principiantes e experientes. |
| Mentores experientes | Oficinas para os docentes principiantes antes e ao longo do ano. |
| Formação de professores mentores | Orientação que inclui cursos sobre temas de interesse. |
| Redução de carga horária para docentes principiantes e mentores | Duração do programa de ao menos um ou dois anos. |

Fonte: Vaillant e Garcia (2012), com base em Wong (2004).

1.3 Programas de inserção à docência no Brasil

Em abrangente pesquisa realizada por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, Davis, Nunes e Almeida (2011), procurando por modalidades e práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros, não encontraram ações formativas voltadas a professores iniciantes; a coleta de dados foi efetuada por meio de registros de campo e entrevistas em dezenove Secretarias de Educação, das cinco regiões do país, das quais seis estaduais e treze municipais (ANDRÉ, 2013).

Na pesquisa conduzida por André (2013), também ligada à Fundação Carlos Chagas, buscou-se localizar, em estados e municípios brasileiros, iniciativas e políticas de apoio aos professores iniciantes por meio de quinze estudos de campo, sendo dez secretarias municipais de educação e cinco estaduais, abrangendo as cinco regiões do país. Os dados foram coletados por intermédio de documentos disponibilizados pelas Secretarias de Educação, registros de campo e transcrição de entrevistas categorizadas por eixos, interessando-nos, particularmente, o de políticas de apoio ao professor iniciante. Entre as secretarias pesquisadas, a pesquisadora localizou algumas iniciativas voltadas para professores iniciantes em algumas cidades e estados, vinculadas ao ingresso na carreira por concurso público, ou seja, voltada a professores efetivos.

No Espírito Santo, os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira da Secretaria Estadual de Educação passam por uma seleção em duas etapas: um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias; e, após essa fase, realizam uma prova eliminatória, resultando em alto índice de aprovação.

Na Secretaria Estadual de Educação do Ceará existem, desde 2009, duas provas eliminatórias no concurso de novos ingressantes, uma teórica e uma prática, realizada depois que os candidatos participam de um curso de capacitação, organizado em cinco módulos (com módulos de Didática, específicas de cada disciplina, políticas públicas, entre outras), oferecido na modalidade de educação à distância. Após o ingresso na carreira, há ainda um acompanhamento aos professores principiantes, que é realizado pelos gestores das escolas.

Na Secretaria Municipal de Jundiá, os professores ingressantes, oriundos de concurso público, realizam um curso de capacitação de trinta dias antes de efetivamente assumirem a sala de aula, já sendo remunerados.

Esses exemplos de apoio ao professor iniciante são pontuais, segundo André (2013), não sendo ainda considerados ideais, pois não sugerem um acompanhamento aos iniciantes ao longo do seu trabalho. De qualquer modo, ficou evidente nas entrevistas aplicadas nas secretarias estudadas que a grande maioria dos responsáveis pela implementação das políticas docentes tem consciência de que é necessário um atendimento especial aos professores iniciantes. Dos achados da pesquisa, apenas duas secretarias realizam o que a autora considera como acompanhamento ideal aos professores iniciantes, com propostas de longa duração e com o objetivo de fornecer apoio aos principiantes, uma na Secretaria Municipal de Sobral, no Ceará, e outra na Secretaria Municipal de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul.

Na Secretaria Municipal de Sobral/CE, o programa de apoio é institucionalizado por lei e trata-se de formação contínua ao longo dos três primeiros anos de docência, concomitante ao estágio probatório, perfazendo 200 horas/aula, exigindo frequência mínima de 80%. A formação é oferecida pela Escola de Formação de Professores, cuja frequência dos professores é obrigatória. Os encontros são semanais, com uma hora/aula e trabalham “o programa de modificabilidade cognitiva e aprendizagem mediada; dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, sob a forma de seminários de estudo e discussão de Matemática e Língua Portuguesa” (ANDRÉ, 2013, p. 123).

No que diz respeito à formação, os docentes também participam do Programa Olhares, que visa ampliar o universo cultural dos professores (com programação anual que inclui

conversas com artesãos, encontro com escritores, visitas culturais a museus, sessões de teatro e de cinema, oficinas pedagógicas com exposição dos docentes a diferentes linguagens, relatos de experiências exitosas) e participam do Encontro Anual de Educadores de Sobral. Os professores recebem um adicional salarial de 25% (vinte e cinco por cento) para participar da formação e realizam uma avaliação final para conclusão do estágio probatório.

Na Secretaria Municipal de Campo Grande – MS ³, segundo os dados apresentados por André (2013), o programa de apoio aos docentes principiantes é realizado em longo prazo, contando com diferentes momentos de formação coletiva, no âmbito escolar. O trabalho parte da constatação das necessidades diferenciadas, conforme exigência de cada escola. A formação inclui diferentes processos: um momento para estudo das normativas e o funcionamento da secretaria e da escola; encontro para que se diagnostiquem as dificuldades dos professores; e, somente a partir das dificuldades evidenciadas, realizam-se formações coletivas nas escolas. Essas operações são seguidas de acompanhamento dos processos de ensino aprendizagem dos alunos, propondo-se alternativas que auxiliem os docentes, utilizando diversos recursos para recolhimento de dados. Por fim, os estudantes realizam uma avaliação da aprendizagem, principalmente dos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de atividade diagnóstica. Os resultados das avaliações são um dos instrumentos de validação ou não do trabalho de formação que a Secretaria realiza com esses professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Para André (2013, p. 125),

[...] as propostas de Sobral e Campo Grande deixam uma impressão muito positiva, porém seria necessário fazer uma investigação mais detalhada com a equipe gestora das escolas e, principalmente, com os professores iniciantes para avaliar a contribuição efetiva das ações de formação em sua prática profissional.

Segundo afirma a autora, trata-se de “propostas”, informadas pelos gestores das secretarias de educação, à época, ou seja, não foram investigados, no interior das instituições e em especial com os professores iniciantes, se as iniciativas se concretizaram e produziram os resultados esperados. Cabe ressaltar, ainda, que desde a pesquisa houve mudanças de governo

³ Entretanto, cabe ressaltar que a orientadora deste trabalho, Profa. Eliane Greice, que reside e trabalha em Campo Grande, vinculada à área educacional e formação de professores, desconhece esse acompanhamento dos professores iniciantes; podemos então inferir que se trata de um projeto cuja existência funcional não é concretizada, já que não ocorre na prática da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

nas prefeituras, o que pode ter ocasionado mudanças nessas políticas ou sua completa extinção. Dessa forma, mais do que ações pontuais, as iniciativas citadas, embora se mostrem importantes, não substituiriam a necessidade de uma política nacional voltada a professores iniciantes, regulamentada na forma de lei.

André (2013) também aponta a relevância de se estabelecer uma base formativa para os profissionais que formarão os iniciantes, os chamados mentores, que seriam professores experientes que acompanhariam os ingressantes no(s) primeiro(s) ano(s) de docência, conforme programas de apoio ao docente principiante, a exemplo do que ocorre em alguns países, onde estas políticas já se encontram mais avançadas e consolidadas.

A autora põe em destaque, dentre os programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção à docência, por ela pesquisados: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal; o Bolsa Alfabetização, pelo estado de São Paulo e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí/SP (ANDRÉ, 2013, p. 112).

O Bolsa Alfabetização é um programa voltado aos estudantes de Pedagogia, criado em 2007, no estado de São Paulo; os bolsistas auxiliam os professores regentes na alfabetização e, além disso, devem realizar um projeto de investigação, voltado à experiência vivida na escola, com a supervisão do orientador da universidade e do professor regente, envolvendo assim a academia e a experiência dos professores regentes que atuam na educação básica. Segundo os números do programa, em 2010, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo firmou 88 convênios com Instituições de Ensino Superior – IES – tendo sido atendidas 2.099 classes de 2º ano do ensino fundamental, em 976 unidades escolares com 2.099 alunos pesquisadores bolsistas (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011).

O Bolsa Estagiário também é voltado aos graduandos do curso de Pedagogia que atuam em classes de 1º ano no município de Jundiaí, no estado de São Paulo. Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí estabeleceu convênio com três cursos de Pedagogia da cidade e, além de oferecer uma bolsa, concede vale-transporte aos estudantes do programa. A intenção é que os bolsistas, ao concluírem seu curso, permaneçam na rede municipal de educação.

As políticas e iniciativas citadas favorecem não somente a inserção à docência, mas no caso dos programas voltados aos graduandos, contribuem também para a permanência dos beneficiários na universidade, contribuindo com a formação inicial e continuada dos docentes e futuros docentes, especialmente o PIBID. A avaliação final propõe que os órgãos públicos responsáveis pela educação se apropriem dessas práticas e as apliquem de modo

contextualizado a suas realidades, “[...] vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão” (ANDRÉ, 2013, p. 127).

2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID: TRAJETÓRIA

Dentre os programas e iniciativas federais que estão sendo desenvolvidos visando à melhoria da formação inicial de professores, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID. Nesse programa, os alunos de cursos de formação docente são inseridos no contexto escolar, planejando e executando ações, projetos e práticas de acordo com as necessidades de cada escola, buscando a melhoria da construção e troca de saberes entre os estudantes dos ensinos fundamental e médio – e conseqüentemente, a melhoria do ensino, de acordo com os indicadores do Índice de desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

O PIBID incide sobre as implicações necessárias e indispensáveis entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais, durante a formação inicial, buscando novas práticas e metodologias e colocando os licenciandos em contato com o universo da carreira docente. Além disso, a escrita científica na forma de artigos e relatórios e a pesquisa em educação são também incentivadas.

Segundo Tardif (2002, p. 86) “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. Sob essa ótica, o PIBID vem colaborar com a descoberta da docência por intermédio de uma experiência efetiva, pautada em etapas transformacionais do saber, baseada na associação entre teoria e prática, na qual o futuro professor pode aprender a ensinar no “chão da escola”, para além do pontualismo do estágio supervisionado.

Na trajetória da nossa pesquisa, os egressos puderam expor suas impressões sobre formação e o estágio, como a E9, que relata:

Ingressei no PIBID em 2013, porque vi no programa a possibilidade de aproximar-me da escola. Para mim, o estágio não bastava quando imaginava meu futuro assumindo uma sala de aula. De fato, participar desse programa num sub-projeto de alfabetização fez mesmo toda a diferença em minha formação.

Para Nogueira e Melim (2013), o PIBID pretende configurar-se como um espaço que possibilita a autoformação participada, já que ao longo do desenvolvimento do subprojeto oportunizou-se aos acadêmicos bolsistas tanto a reflexão por meio das escritas narrativas, quanto a discussão, investigação, interação e troca entre os participantes, privilegiando os aspectos pessoais, profissionais e formativos em âmbito coletivo.

Partindo da ideia de Zeichner (2010, p. 479), que utiliza o termo “terceiro espaço” para descrever vários espaços de cruzamento de fronteiras entre a universidade e escola, o arranjo do PIBID pode, no Brasil, representar esse terceiro espaço formativo. Gutierrez (2008, p. 152) afirma que um terceiro espaço é “[...] um espaço transformativo no qual o potencial para uma forma expandida de aprendizagem e desenvolvimento de um novo conhecimento é aumentado”. Ao discorrer sobre a criação de novo espaço formativo, Zeichner aponta que:

[...] ainda que a criação desse tipo de espaços híbridos na formação de professores não aborde diretamente os problemas institucionais e culturais que persistentemente minam a qualidade da formação de professores em faculdades, universidades e escolas há muitos anos (por exemplo, seu baixo status, a falta de recompensa por um bom trabalho na formação do professor, a falta de financiamento adequado), ela cria espaços para a aprendizagem dos professores em formação de modo que tirem vantagem das múltiplas fontes de saber que podem, eventualmente, embasar um ensino de qualidade (ZEICHNER, 2010, p. 493).

Por tais características, esse “terceiro espaço” busca preencher as possíveis lacunas da formação, nesse caso, articulando a universidade com a escola, numa tentativa de melhorar a qualidade da educação, designando as transformações necessárias na formação do professor.

Essa ideia do terceiro espaço contribuir com a formação inicial dos professores pode ser incorporada ao programa em destaque, o PIBID, por buscar a parceria com as escolas de educação básica para colocar os futuros docentes em contato com as experiências concretas da escola e com professores experientes, de modo que não fiquem afastados dos problemas e elementos positivos que constituem o ensino público brasileiro.

Dessa forma, observa-se no PIBID um potencial para a promoção de um repensar sobre a formação dos professores, visando a melhoria da educação. Como política de formação inicial, conforme já mencionado, pode oferecer subsídios para a iniciação e permanência dos participantes na educação básica e, para além disso, aproximar a escola e a universidade, propondo reflexões necessárias para a formação docente.

O PIBID, nesse sentido, representa uma iniciativa de uma proposta formativa que visa extirpar o conceito de formação de professores sob o viés tradicional, acadêmico e tecnicista, oferecendo uma alternativa viável para a necessidade do novo. Imbernón (2001) explicita que a formação inicial dos professores não oferece preparo para se aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na sala de aula, tampouco mudar o processo de ensino. O relatório da OCDE – *Organization for Economic Co-operation and Development* (2005) aponta que os programas de inserção e apoio aos docentes principiantes

podem melhorar as porcentagens de retenção de professores, melhorando a eficácia e a satisfação dos docentes principiantes com o ensino.

2.1 Histórico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

O PIBID é programa conjunto do Ministério da Educação, com intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A questão dos investimentos na formação de professores levou o governo a instituir o Plano de Política Nacional de Formação de Professores, por meio do Decreto Presidencial nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a), numa parceria entre União, Estados e municípios.

Tem como objetivos principais: promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, promovendo, entre outras a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais, dentre outros objetivos (BRASIL, 2012).

De acordo com a Capes (BRASIL, 2013a), com essa iniciativa se prevê a união e articulação entre as secretarias de educação dos estados e municípios e as universidades públicas em prol da melhoria dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas que apresentam médias abaixo de 4,4. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, antes responsável somente por cursos de pós-graduação, passou a receber o dobro de seu orçamento para assumir a responsabilidade pela formação do magistério, recebendo R\$ 1 bilhão ao ano destinado à formação de professores (BRASIL, 2009a).

A Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007), que modificou os termos da Lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992, ampliou as competências da Capes e sua estrutura organizacional, para a agência assumir - além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do País – a indução e o fomento a ações de formação e valorização dos profissionais do magistério da educação básica pública. Para responder às novas atribuições, foram criadas duas diretorias: a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB e a Diretoria de Educação a Distância – DED. (BRASIL, 2013b).

Em decorrência dessa visão sistêmica, a Capes passa a incentivar as Instituições de Ensino Superior a reconhecerem nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as partícipes e beneficiárias dos estudos e dos programas desenvolvidos. Paralelamente, essa integração contribui para unir ensino, pesquisa e extensão, respeitando o direito de aprender dos professores, valorizando os atores envolvidos e comprometendo a comunidade educacional com a elevação do padrão de qualidade da educação brasileira (BRASIL, 2013b).

A intenção do governo, segundo a proposta oficial, é gerar incentivo e valorização do magistério no país, além do aprimoramento da formação básica e continuada dos professores da rede pública. A meta é a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% (noventa por cento) e o aumento da relação professor/aluno de nove para dezoito, num prazo de cinco anos, a partir do início do plano de reestruturação de cada instituição (BRASIL, 2012).

A criação do PIBID foi então atribuída à gestão da Capes:

Instituído a partir da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, surgiu da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), buscando fomentar a iniciação à docência de estudantes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007, p. 39).

Iniciado em 2007, o PIBID foi direcionado inicialmente a Instituições Federais de Ensino Superior, focando as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, atendendo cerca de 3.000 (três mil) bolsistas em sua primeira versão, devido ao baixo número de professores atuando com essas disciplinas. O curso de Pedagogia não foi incluído na primeira edição do programa. A Portaria nº 122/2009 inclui outros cursos de licenciaturas e, conseqüentemente, a licenciatura em Pedagogia, voltada para o ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2009b).

O PIBID foi expandido para as IES estaduais, municipais, confessionais e comunitárias sem fins lucrativos, em 2010. Ainda em 2010, a CAPES/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) abriu a possibilidade do PIBID se estender para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECADI, Prolind e Procampo, formando o PIBID Diversidade. Em 2011, o PIBID contemplava quase 30.000 (trinta mil) bolsistas, de 146 (cento e quarenta e seis) instituições e, em 2012, o número de bolsas atingiu 49.321 (quarenta e nove mil, trezentos e vinte e um) bolsistas.

Uma importante consolidação do PIBID ocorreu com a promulgação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e incluiu o PIBID, em seu Artigo 62:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º 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 (BRASIL, 2013c, n.p).

Para Deimling (2014) a inserção na LDB mostra preocupação em implantar nos termos da Lei o processo de iniciação à docência como parte constituinte da formação do futuro professor da educação básica nas licenciaturas, sinalizando, ao menos em parte, sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais.

De acordo com o SDI (Sistema de Disseminação de Informações), em 2013 o PIBID foi o segundo maior programa de bolsas da Capes, atrás somente da Bolsa de Demanda Social. O Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e o Observatório da Educação aparecem entre os 12 maiores. Para uma diretoria nova, trata-se de um resultado a ser considerado, do ponto de vista de potencial de impacto de mudança no cenário da formação de professores no Brasil.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID lançou oito editais entre 2007 e 2013. As atividades relativas ao primeiro edital somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009.

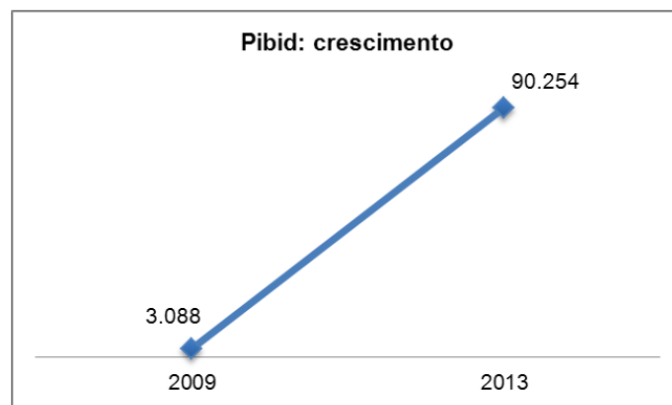
As IES interessadas em participar do programa submetem projetos a Capes, de acordo com a abertura dos editais. Os projetos têm duração de quatro anos, prorrogáveis por igual período; o acompanhamento do programa nas universidades selecionadas se dá em forma de relatórios parciais encaminhados anualmente a Capes. Além do fornecimento de bolsas, o programa dispõe de um montante em dinheiro para cada projeto institucional aprovado, para custeio de materiais de uso dos bolsistas e para custeio de participação dos bolsistas em eventos.

De um total de 3.088 (três mil e oitenta e oito) bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 (quarenta e nove mil, trezentas e vinte e uma) bolsas, em 2012. Nos editais de 2013, foram aprovadas a ampliação de projetos existentes, a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do ProUni, uma vez que nas

instituições privadas são formados cerca de 70% (setenta por cento) dos professores em exercício. As bolsas implementadas em 2014 alcançaram o número de 90.254 (noventa mil, duzentas e cinquenta e quatro) concessões, distribuídas em 2.997 (dois mil, novecentos e noventa e sete) subprojetos e 855 (oitocentos e cinquenta e cinco) *campi*, trabalhando diretamente em quase 5.000 (cinco mil) escolas públicas de todo o país.

A Figura 1 traz um gráfico que representa o aumento no número de bolsas do PIBID em todo o Brasil, concedidas entre 2009 e 2013, revelando um grande salto.

Figura 01: Crescimento do PIBID entre os anos de 2009 a 2013



Fonte: DEB, Relatório de gestão, Capes. (BRASIL, 2013b, p. 35).

No Estado de Mato Grosso do Sul, participam do PIBID cinco instituições de Ensino Superior: três federais (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS; Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS), uma estadual (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS) e uma particular (Universidade Católica Dom Bosco – UCDB).

Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), o PIBID teve início em 2009, com a aprovação do projeto institucional intitulado “Iniciação à docência: fortalecendo compromisso entre universidade e escolas de educação básica”, voltado aos cursos de formação de professores em oferta na sede da universidade, situada em Dourados/MS, oferecendo 6 (seis) subprojetos, 128 (cento e vinte e oito) bolsas de iniciação à docência, 14 (quatorze) bolsas de supervisão e 6 (seis) bolsas de coordenação de área.

Em 2011, foi aprovado o projeto institucional intitulado “A Construção da Identidade Profissional Docente: formação compartilhada entre a Universidade e a Escola de Educação Básica”, abrangendo 14 (quatorze) cursos de licenciaturas distribuídas em 10 (dez) unidades universitárias do interior do Estado. (UEMS, 2011). Nesse projeto foram implantadas 108

(cento e oito) bolsas de Iniciação à docência, 14 (quatorze) bolsas de supervisão e 14 (quatorze) bolsas de coordenação de área. No ano de 2012, houve um aumento de bolsas dos dois projetos em desenvolvimento, que se encerraram em 2013.

Para 2014, a Capes selecionou novos projetos institucionais e a UEMS obteve aprovação (para o quadriênio 2014-2017) de 1 (um) projeto institucional composto por 34 (trinta e quatro) subprojetos, sendo 27 (vinte e sete) nas áreas específicas de cada licenciatura e 7 (sete) subprojetos interdisciplinares abrangendo dois ou mais cursos de licenciatura. Com a aprovação desse novo projeto institucional, a UEMS obteve um aumento de 96,6% (noventa inteiros e seis décimos por cento) no número total de bolsas PIBID para 2014 (UEMS, 2014).

Segundo Araújo e França (2012), na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul a equipe do PIBID tem mantido atenção constante para que estudos sejam realizados e os trabalhos sejam registrados para futura apresentação em eventos científicos e/ou em outras publicações científicas de ensino, pesquisa e extensão, de modo a haver a socialização do aprendizado.

2.2 Estrutura e funcionamento do Programa

São oferecidas cinco modalidades de bolsas: para professores das IES participantes (coordenação da instituição, coordenação da área, coordenação de gestão de processos educacionais), para professores da educação básica (supervisor escolar) e para licenciandos (estudante que fará a sua iniciação à docência):

I. Os bolsistas de iniciação à docência são alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes e são o foco do PIBID.

Os orientadores: Além dos graduandos, a equipe do projeto é composta por educadores que orientam os licenciandos no seu processo de formação, seja na IES, seja na escola pública onde exercem a prática. Os educadores podem atuar como:

II. Coordenador institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES;

III. Coordenadores de área: docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas;

IV. Supervisores: professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência. (BRASIL, 2013b, p.32).

A Figura 2, retirada do Relatório do PIBID 2009-2013 (BRASIL, 2013b) representa o arranjo do programa, que busca articular as ações entre os participantes, ligando as IES às escolas, por meio dos licenciandos e professores supervisores e coordenadores.

Figura 02: Agentes que compõem o PIBID



Fonte: Relatório Capes (BRASIL, 2013b, p. 27).

O bolsista graduando representa o cêntrico do programa, recebendo inferências da universidade e da escola e se instrumentando por meio da articulação teoria-prática, valendo-se das múltiplas vivências dentro desses espaços formativos.

De acordo com Oliveira (2012), o programa deu início a um diálogo direto entre a Capes, instituições de nível superior e escolas da educação básica, com uma intensidade sem precedentes. Seja na discussão acerca da configuração inicial dos programas, seja no atendimento das especificidades que marcam diferentes demandas educacionais de um país de dimensões continentais como o Brasil, o PIBID inaugurou uma interlocução efetiva entre aquelas instituições.

Os objetivos do PIBID, de acordo com Capes (BRASIL, 2013c, p. 30) são:

- 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 co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI - para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e;

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

Assim, o bolsista é inserido no contexto escolar durante sua formação, participando de modo efetivo na escola, podendo contribuir com a construção de uma realidade local pautada em práticas pedagógicas inovadoras. Compreende-se que a escola é explorada no processo formativo, de maneira relevante.

Uma das egressas (E1) revelou que *“É difícil definir tudo aprendi com o PIBID e tudo que há em mim e que veio desse aprendizado. Mas certamente que posso dizer que sem ter vivido essa experiência eu não seria a professora que hoje sou”*.

2.3 O PIBID: cenário atual

O relatório da DEB – Diretoria de Educação Básica (BRASIL, 2013b) afirma que, mesmo com um tempo de maturação considerado pequeno, os relatórios e os relatos das instituições participantes do PIBID mostram impactos significativos, em especial:

- 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, 2013b, p. 8).

Como o programa ainda novo, o PIBID oferece um vasto campo de experiências e estudos, tendo sido foco de pesquisas presentes em diversas publicações da área educacional, principalmente na questão da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente, o que evidencia sua relevância.

As discussões sobre o PIBID presente nas publicações de periódicos, nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país, bem como nas apresentações nos eventos nacionais da área da Educação, podem indicar os efeitos do programa junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor (BRASIL, 2013b).

De acordo com Paniago, Rocha e Falone (2013, p. 8), o PIBID pode ser:

[...] um momento rico em possibilidades que além de promover a aproximação do licenciando com sua futura profissão, lhe permite vivenciar as nuances, complexidade do cotidiano da escola, realizar projetos de ensino, projetos de intervenção e, por conseguinte, desses projetos poderão ser gestados projetos de pesquisa.

Com a ação do programa nas escolas, os estudantes de cursos de formação de professores podem contribuir de maneira direta nas práticas pedagógicas, desenvolvendo materiais didáticos, revitalizando espaços esquecidos como bibliotecas, laboratórios e hortas escolares, além de experienciar a rotina dos professores por meio dos seus supervisores. Aos professores supervisores, com a experiência do PIBID, cabe retomar o contato com a Universidade, participando de eventos e momentos de leitura e discussão coletivas, oportunizando o contato com pesquisas e contribuindo de maneira direta na co-formação dos bolsistas licenciandos e na sua própria formação.

Segundo Pereira (2011), verifica-se que o programa propõe experiências metodológicas, pedagógicas e sociais diversas, influenciando assim na qualidade da formação inicial dos licenciandos envolvidos. Ao mesmo tempo, o PIBID tem incentivado as escolas parceiras a participarem dos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando forças transformadoras para os futuros profissionais da educação. Apesar de se tratar de um Programa ainda recente, com poucos anos de implantação, pode-se inferir até o momento que o PIBID possibilita aos participantes oportunidades de construção da profissão docente, por meio de suas propostas.

As ações geradas pelo PIBID, apesar de pontuais, podem significar um ganho para a educação básica e um avanço para a formação inicial e continuada, ao evidenciar que a escola pode ser utilizada para o desenvolvimento da identidade do professor, como um espaço fértil de (re) construção de sua prática. Como aponta Imbernón (2001, p. 55) “[...] uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”, e os estudos recentes sobre o programa PIBID

evidenciam o perfil de formação, que se constrói a partir das práticas que são utilizadas nesse espaço.

Ao se firmar como uma política de Estado, presente inclusive na LDB, o PIBID permite um avanço nas condições objetivas, levando-nos a vislumbrar um cenário promissor com perspectivas concretas para o trabalho docente (FERNANDES; MENDONÇA, 2013), embora ainda não seja possível vislumbrar de modo concreto o impacto do programa a longo prazo na formação ou no incentivo à carreira docente. O que se coloca é a relevância que se pressupõe haver no programa junto aos graduandos, por oferecer incentivo financeiro concedido em forma de bolsa e que contribui para a manutenção dos estudos. Ademais, a atuação junto aos professores supervisores contribui, decisivamente, para o desenvolvimento teórico e prático do licenciando, apresentando-se em forma de desafio aos mesmos e às escolas públicas parceiras.

Nogueira e Melim (2013) compreendem que a participação dos estudantes de graduação no PIBID contribui para a formação reflexiva dos docentes. Cada nova experiência se constitui em desafio que avalia a capacidade de sobreviver no campo da docência. A egressa E11 atualmente professora iniciante, relata, nesse sentido: “[...] *a base da minha prática hoje, está centrada na forma como vivenciei a prática durante o PIBID, como aulas mais contextualizadas e atividades que procuram atender os alunos com maior dificuldades dentro de suas especificidades*”.

No momento, diversas pesquisas voltadas para o PIBID estão surgindo. A discussão sobre sua importância na formação docente começa a ser questionada e problematizada, por meio de estudos publicados em eventos, congressos e nas pesquisas de pós-graduação. Pesquisas concluídas e em andamento publicadas recentemente, como a de Ambrosetti et al (2013), reforçam os aspectos positivos do PIBID tanto para bolsistas participantes quanto para os professores supervisores e escolas públicas.

Outra referência fundamental são os estudos de Gatti, Barreto e André (2011, p. 130) que, ao analisarem o PIBID, apontam que apesar de ainda não ser “possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes”, há um “[...] entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes”.

Devido à crise econômica que afeta o Brasil e o mundo, em 2015 importantes cortes da União ocorreram, como parte do plano de ajuste fiscal. Conforme informação que circula em grupos de e-mails de professores/pesquisadores, esse corte imposto à agência financiadora de importantes projetos deve alcançar um montante de R\$ 785.000.000 (setecentos e oitenta e cinco milhões de reais) (ANDES, 2015).

A área educacional e a acadêmica sofreram cortes significativos em 2015, refletindo queda orçamentária de 75% (setenta e cinco por cento) no órgão gestor do PIBID, a Coordenação de Pessoal de Nível Superior – Capes, afetando de modo direto a DEB – Diretoria de Educação Básica da Capes, onde os cortes refletirão nos programas PIBID, PIBID Diversidade e PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência teve sua verba diminuída consideravelmente, especialmente no tocante a bolsas concedidas e verba de custeio para projetos, o que gera incertezas relativas ao futuro do programa e sua continuação. Fontes não oficiais comentaram que as bolsas não seriam renovadas e que não serão abertas novas vagas nos programas. A área da Pós-graduação, que também é gerida pela Capes, sofreu cortes, embora menos drásticos.

O anúncio dos cortes, que ocorreu em junho de 2015, foi amplamente divulgado nos meios de comunicação e gerou uma série de manifestações nas redes sociais, especialmente por parte dos bolsistas licenciandos que estão na graduação e para quem o incentivo dado em forma de bolsa do PIBID é relevante para a continuidade nos estudos e representa uma garantia em seu processo de formação. A justificativa para o corte de orçamento em um programa de formação de professores com resultados tão bons quanto o PIBID não convence quem lida diretamente com o programa e evidencia o descaso que o Governo tem com a formação de professores e a qualidade da educação básica pública oferecida.

Partindo da constatação do anúncio dos cortes na verba do PIBID, houve diversas manifestações na internet, desvinculação de bolsistas licenciandos, professores supervisores, coordenadores e escolas envolvidas. Essa manifestação recebeu o nome de #Ficapibid⁴. Em diversos locais do país foram organizadas protestos, inclusive em Campo Grande/MS, chamando a atenção da mídia e da população para a questão da formação de professores.

No início de 2016, a discussão quanto ao corte de bolsas que excedem 24 (vinte e quatro) meses e a enorme mobilização nacional gerada nas redes sociais e páginas de internet, refletiu na audiência pública organizada pela Comissão de Educação do Senado sobre o PIBID, realizada dia 24 de fevereiro de 2016. Devido a forte pressão por parte dos envolvidos no programa e entidades de ensino superior, os cortes das bolsas foram suspensos. Resta-nos saber até quando.

No dia 15 de abril de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União uma portaria da Capes alterando o PIBID. A portaria 046/2016 da Capes apresenta um novo regulamento do

⁴ Manifestação veiculada na página do *Facebook*, decorrente do anúncio de cortes relacionado ao corte das bolsas do programa. A página do *Facebook* destina-se ao compartilhamento de ações do PIBID, mostrando sua importância.

Programa e revoga a portaria anterior (Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013) que trazia o primeiro regulamento. Este novo regulamento foi acusado de ser uma manobra política, vindo de uma decisão arbitrária da qual as entidades educacionais não foram chamadas a discutir. De acordo com a nova portaria, os projetos institucionais em andamento não terão seus prazos de duração respeitados, cuja duração iria até 2018, prorrogável por mais quatro anos, além de sugerir limitação de bolsas, sendo o mais grave ainda o desfoque da proposta do PIBID da formação docente para um programa que serve para oferecer reforço escolar, sobretudo em Língua Portuguesa e Matemática. O Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID – FORPIBID - lançou uma nota de repúdio à portaria destacando que haverá regressão no programa:

O revés na condução democrática do Programa foi registrado com o início da gestão do Presidente da CAPES, Professor Carlos Nobre. Em perfeito alinhamento, o discurso de posse do Ministro Aloísio Mercadante afirmou que o PIBID seria redesenhado com “foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática”(FORPIBID, 2016, n.p).

Para os integrantes do FORPIBID, a Portaria altera profundamente o programa e as alterações propostas ignoraram as discussões e audiências públicas, além de interromper um trabalho continuado do PIBID em mais de cinco mil escolas em todo o país.

Para o FORPIBID, a Portaria nº 046/2016 muda o enfoque do PIBID, deslocando o objetivo do Programa de formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem. Ou seja, se mostra uma tentativa de mascarar os reais problemas da educação básica. O documento:

- 1) determina o fim dos subprojetos organizados por cursos de licenciaturas;
- 2) não menciona áreas de conhecimento do Pibid, tais como Licenciatura em Educação Física, Artes Plásticas e Visuais, Ciências Agrárias, Música, Dança, Ciência da Informática/Computação, Teatro, Psicologia, Enfermagem, Teologia, Línguas Estrangeiras, dentre outras;
- 3) é omissivo quanto à formação de professores para a etapa da Educação Infantil, bem como para as modalidades da Educação Especial, Profissional e Educação de Jovens e Adultos, desconsiderando as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que abrange as diversas áreas das licenciaturas;
- 4) altera as condições essenciais de formação dos bolsistas de iniciação à docência transferindo a função de supervisão na escola para professores que não estão em efetivo exercício em sala de aula e aumentando o número de escolas para o supervisor acompanhar;
- 5) reduz o número de professores das universidades e das escolas que compõem as equipes, aumentando a proporcionalidade entre licenciandos e formadores;
- 6) exclui o Coordenador de Gestão Educacional, sujeito que articula as atividades pedagógicas realizadas nas IES e escolas parceiras do Programa;

- 7) transfere suas funções para os Coordenadores Institucionais e para os coordenadores de áreas; 8) não faz menção ao PIBID Diversidade, desarticulando as ações de formação de professores para as comunidades indígenas, quilombolas e do campo;
- 9) ignora a organização da formação inicial dos professores por meio dos cursos de licenciatura e demandas emergenciais de formação de para a Educação Básica;
- 10) define atribuições essenciais para o desenvolvimento do Programa para as redes de ensino, sem que haja segurança de que serão compreendidas e atendidas nas diferentes realidades regionais (FORPIBID, 2016, n.p).

Diversos grupos e instituições lançaram notas de repúdio à portaria, além de pedir a imediata revogação da mesma, que descaracteriza os objetivos, interrompe os trabalhos em andamento e exclui grande parte dos bolsistas do programa. No mês de junho de 2016, mais precisamente dia 15, após pressões e protestos de bolsistas e universidades, o presidente da Capes, Abilio Afonso Baeta Neves publicou no Diário Oficial da União a revogação da portaria 046 de 11 de abril de 2016.

A desestabilidade do PIBID se torna evidente, com a sua continuidade posta em risco, o que transparece um descaso por parte de governantes com a educação e a formação de professores.

2.4 Diferenciando o PIBID do estágio supervisionado

A participação no PIBID, apesar de ser um diferencial na formação do licenciando, não supre o cumprimento do Estágio Supervisionado. O estágio aparece, durante um curso de graduação, como uma parte fundamental da formação do profissional. Para os futuros professores, aparece como modo de introdução à escola, o contato primeiro com a sala de aula e com seu objeto de trabalho. Lima (2001) considera o estágio como instrumento fundamental na formação do professor, pois é o elemento que prepara o aluno estagiário para o mundo do trabalho, tendo a escola como espaço de formação de consciência, além de permitir a união entre teoria e prática.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “alguma ação” ou “algo”. A profissão de professor também é prática. (PIMENTA; LIMA, 2004). Não apenas uma exigência para a formação oficial, o estágio também abre as portas da escola para os professores em formação. Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. O estágio pode ser então a inserção primeira do licenciando no ambiente de trabalho escolar,

sendo necessário para a construção da formação e identidade profissional. Pimenta e Lima (2004, p. 21) destacam que:

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

A construção da identidade profissional advém do curso, do estágio, da oportunidade de vivências dentro e fora da escola. Para Pimenta e Lima (2004), o estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível – e provavelmente essencial - a professores e alunos, da comunidade escolar e da universidade, por meio do estágio, trabalhar com algumas questões básicas: o sentido da profissão, o que é ser professor, como ser professor, qual a realidade das escolas, entre outras.

Embora possa se falar em algumas semelhanças da proposta do PIBID com o Estágio Supervisionado, presente em qualquer curso de graduação, sua diferenciação foi assim sistematizada pela Capes: o PIBID é uma proposta extracurricular, com carga horária superior ao estágio - fixado pelo Conselho Nacional de Educação em 400 (quatrocentas) horas - e acolhe participantes desde o primeiro semestre letivo. A vivência na escola proporcionada pelo programa também se difere por abranger múltiplos aspectos pedagógicos, não se prendendo ao caráter de observação, como muitas vezes ocorre o estágio supervisionado.

O estágio, por sua vez, partilha da profissionalização do licenciando, funcionando como conexão para a discussão do PIBID, que subsidia mais a formação do estudante para a profissão docente, além das 400 horas de estágio supervisionado, muitas vezes burocratizado. Pimenta e Lima (2004) relatam a prática burocrática do estágio, que muitas vezes limita o estagiário à observação de professores em sala de aula, sem uma análise crítica do contexto escolar, e aplicação de aulas-modelo, induzindo a ação do estagiário.

O PIBID assemelha-se ao estágio no que se refere à aproximação do licenciando com a escola, contudo difere-se no tempo e aprofundamento em que os bolsistas têm da realidade escolar devido ao tempo do projeto, que a partir de 2014 tem duração de quatro anos, podendo haver prorrogação por igual período, cumprindo carga horária de 32 horas mensais. Outra diferenciação entre PIBID e Estágio supervisionado diz respeito aos professores responsáveis por tais projetos: no PIBID, os professores envolvidos (tanto da educação básica quanto superior) recebem bolsas para atuarem junto aos licenciandos, e participam de processo seletivo

para ingressarem no PIBID. Além disso, há um número máximo de bolsistas licenciandos para que cada professor supervisione, o que visa a não sobrecarga de trabalho.

Os professores das universidades responsáveis pelo Estágio enfrentam dificuldades relativas ao elevado número de alunos por turma para orientar, e podem não se sentir preparados para essa atividade, pois, como retrata Pimenta e Lima (2004, p. 101): “[...] eles próprios, por vezes, por desconhecer o universo das escolas, acabam por considerar o estágio como um fardo”. Daí nasce a desvalorização por parte da universidade ao estágio. Entretanto, essa visão precisa ser revista, uma vez que o estágio se abre como oportunidade de formação na qual os estagiários e professores podem atualizar seus conhecimentos acerca da profissão docente (PIMENTA, LIMA, 2004).

2.5 A implantação do PIBID – subprojeto pedagogia da UEMS unidade campo grande, MS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, criada em 1993, tem como compromisso a melhoria da qualidade da educação básica no estado, objetivando a interiorização do ensino superior no Centro-Oeste. Ressalte-se que as ações da educação superior contemplam as relativas às funções de ensino, pesquisa e extensão, e que elas não se restringem aos municípios-sede de suas Unidades Universitárias, abrangendo, também, os de seu entorno.

A Instituição vem contribuindo sobremaneira com a formação de professores de todo o Estado com seus cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação física, Física, Geografia, Letras, Química, Matemática e o Curso de Pedagogia.

Dentro das IES, é idealizado um projeto institucional, submetido a Capes, que torna-se a base do trabalho dos subprojetos das diferentes áreas das licenciaturas. O projeto institucional aprovado na UEMS foi “A Construção da Identidade Profissional Docente: formação compartilhada entre a Universidade e a Escola de Educação Básica”, coordenado pelo Prof. Dr. Lucélio Ferreira Simião, atendendo a 14 (quatorze) cursos de licenciatura de 10 (dez) unidades universitárias da UEMS. Além de ensinar os conteúdos, o professor deve ser capaz de apresentá-los com elementos e subsídios saídos do cotidiano daquele que aprende.

A ideia central do projeto PIBID- Pedagogia, portanto, é contribuir com o aperfeiçoamento da prática docente dos futuros professores, construindo práticas alfabetizadoras eficazes e significativas aos participantes deste trabalho. (PROJETO INSTITUCIONAL, UEMS, 2014).

O subprojeto Pedagogia, nomeado “Ateliês formativos e professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes” vem sendo desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, desde julho de 2011. O termo “ateliê” foi utilizado devido à proposta de se trabalhar a alfabetização sob uma perspectiva diferenciada da que tem sido trabalhada em sala de aula. Prefere-se essa designação à palavra “reforço”, comumente utilizada para aulas que buscam auxiliar os alunos que possuem dificuldade, além de ser um termo referencialmente negativo ao entender dos professores e estudantes.

Contava inicialmente o subprojeto com 10 (dez) bolsistas do Curso de Pedagogia, 1 (uma) professora coordenadora e 1 (uma) professora supervisora. Seus trabalhos eram desenvolvidos em uma escola da rede estadual, em turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2014, o número de bolsistas cresceu para 24 (vinte e quatro), 2 (duas) professoras coordenadoras e 4 (quatro) professoras supervisoras. Dentre as atividades desenvolvidas no subprojeto, destacam-se: a) acompanhamento em sala de aula com a professora regente; b) sondagem e planejamento de suas aulas; c) regência das aulas do “ateliê”. Inicialmente, essas aulas eram desenvolvidas no período contra turno, porém, devido a grande dificuldade de frequência dos alunos, a escola optou pelas aulas de “ateliê” no mesmo período das atividades escolares (MARTINS, 2013).

Os bolsistas foram divididos em dois grupos: um grupo trabalha com turmas da Educação Infantil e outro grupo com os anos iniciais do Ensino Fundamental. As atividades são realizadas com um grupo de 10 (dez) alunos selecionados pela professora regente por apresentarem dificuldades na alfabetização. Em sua maioria, são alunos repetentes e, muitas vezes, oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo. Por sua vez, os acadêmicos bolsistas também frequentam suas aulas de “ateliê”, nas quais participam quinzenalmente de reuniões com a coordenadora, com o intuito de sanar dúvidas, refletir sobre a prática docente, discutir estratégias para melhor desenvolverem seu trabalho (MARTINS, 2013).

A presente pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa da Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira: “Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de pedagogia, iniciantes na docência”. Esse projeto foi desenvolvido de 2013 a 2015, em uma parceria entre a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, a Universidade Católica Dom Bosco e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, todas instituições localizadas em Campo Grande, MS.

O projeto anuncia em seu título um movimento de retorno, porque trabalha com egressos do curso de Pedagogia com o objetivo de construir diálogos que articulem teoria e prática na formação inicial e no exercício inicial da profissão docente, por meio de acompanhamento

pedagógico. Pretende ainda investigar a docência na educação básica, ou seja, o professor que atua na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em dois vieses: a formação inicial, tendo como sujeitos os acadêmicos, aqui denominados residentes, e professores iniciantes egressos dos Cursos de Pedagogia. (NOGUEIRA; BROSTOLIN, 2013).

O referido grupo de pesquisa conta com a participação de graduandos da Pedagogia das instituições citadas, além de mestrandos, professores iniciantes, que em sala de aula, recebem licenciandos – os chamados *acadêmicos residentes* - que acompanham as aulas, em uma proposta de pesquisa-formação, em que as práticas são discutidas e compartilhadas por meio de narrativas autobiográficas produzidas nos encontros do grupo.

O grupo de bolsistas e egressos, atuando junto ao PIBID, participaram (e participam) de diversos eventos acadêmicos- científicos divulgando resultados de pesquisas realizadas nas escolas e relatos de experiências dos trabalhos desenvolvidos, conforme testemunhado e vivenciado. Alguns dos eventos com trabalhos publicados pelos egressos:

- VI Cipa - Congresso Internacional de Escrita auto (biográfica)- 2014 em Rio de Janeiro/RJ;
- I Jornada Brasileira de Educação e Linguagem, X Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul e I Encontro dos Mestrados Profissionais em Educação e Letras – 2014 em Campo Grande/MS;
- V Encontro Nacional das Licenciaturas IV Seminário Nacional do PIBID – 2014 em Fortaleza/CE; 3º e 4º EPEX - Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão - Educação Científica: Inovações Científicas e Desenvolvimento Regional em Campo Grande/MS – 2012 e 2013; dentre outros eventos regionais e locais.

Há uma página de relacionamento social mantida pelos bolsistas e egressos no *Facebook* - Pibid: ateliês formativos de professores alfabetizadores, fomentado com notícias sobre temas pertinentes ao PIBID e a alfabetização, fotos das atividades realizadas, dos participantes bolsistas. Além dessa página, há outra do grupo do PIBID participante em uma escola específica, mantida também pelos bolsistas, com o intuito de divulgar as ações e matérias relacionadas ao grupo. Nessa página foi articulada uma ação de resistência aos cortes feitos pela Capes, órgão gestor do Programa PIBID em 2015: o #ficapibid. Conforme já mencionado, este movimento surgiu em julho, quando fora anunciado os cortes de verbas para o Programa PIBID e, por meio desse manifesto, os bolsistas se articularam e realizaram mobilizações *on-line* contrárias à diminuição e extinção do programa.

2.6 A questão da alfabetização sob o viés do subprojeto Pedagogia -UEMS

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, mas nem sempre foi assim. A utilidade da escrita e da leitura passou (e passa) por mudanças ao longo dos séculos; da educação grega, predominantemente oral, passando pelo domínio intelectual da Igreja Católica na Idade média, período em que poucos sabiam ler e tinham acesso a leitura, à era contemporânea, em que a aquisição da leitura e escrita é determinante para a sobrevivência, representando o acesso à cultura e a melhores condições de vida e trabalho:

[...] é preciso, portanto, tomar consciência de que a escrita foi um dos dispositivos de que o poder se serviu para a constituição das formas de dominação nas sociedades burocráticas modernas, através não só de materiais escritos e seus usos, mas também das relações sociais geradas pela escrita, que veiculam determinadas formas de relações sociais, as quais, objetivando-se através da escrita, da circulação de papéis, do discurso escrito, obedecem a uma ordem simbólica que disciplina, organiza e exerce poder sobre o todo social (BOURDIEU, 1987, p. 103).

Leite (1993, p. 2) complementa afirmando que “[...] diante da questão ‘por que ensinar um indivíduo a ler e a escrever’, respondemos: para que ele possa utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida, como condição necessária, mas não suficiente, para o exercício da cidadania, de forma crítica e consciente”.

A alfabetização e seu enfoque atual perpassam pelo debate de diversos pesquisadores, que apontam a progressiva melhora da qualidade da educação, entretanto ainda insuficiente no sistema escolar brasileiro. Moraes (2012, p. 23) explica esse quadro ao afirmar que “[...] vivemos num país cujos índices de fracasso escolar na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuam inaceitáveis”. Diversos autores têm se dedicado à tentativa de elucidar e apontar caminhos para uma melhor alfabetização das crianças. Destacam-se, entre estes, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Magda Soares, cada um tentando responder às questões sobre como ensinar a escrita e a leitura da língua materna.

No Brasil, a preocupação de alfabetizar a grande camada populacional veio somente em meados do século XIX, uma vez que anteriormente a esse período o acesso ao conhecimento da escrita e leitura era restrito apenas à elite.

A educação e a alfabetização vêm representando, desde então, a modernidade e o instrumento mínimo de um homem exercer sua cidadania. A preocupação dos governantes com

a questão da alfabetização iniciou-se nos anos que antecederam a Proclamação da República no Brasil. Mortatti (2010, p. 329) assinala que:

[...]foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano.

Assim, Mortatti (2006, p. 1) afirma que “[...] no âmbito desses ideais republicanos, saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social”. Saber ler se torna então, imprescindível para a vida em uma sociedade em constante modificação, sobretudo pelas questões de conhecimento, cultura e de trabalho. Surgem também várias discussões sobre como deve ser a alfabetização, e principalmente qual a melhor forma de ensinar de forma eficaz um grande número de alunos.

Com o acesso das camadas populares à educação escolar, processo iniciado no século XIX e massificado no século seguinte no Brasil, nos deparamos com os índices de fracasso escolar e repetência já na 1ª série: os alunos não alfabetizados são retidos (ou reprovados), além da alta evasão escolar. Mortatti (2009, p. 93) assinala que:

Decorridos mais de cem anos de implantação do modelo republicano de escola e de significativas mudanças de ordem política, social e cultural ocorridas ao longo do século XX, tem-se hoje no Brasil (embora não somente aqui), como ponto consensual de debates e denúncias relativas à educação, o fracasso da escola pública brasileira em dar conta de sua tarefa histórica fundamental e, portanto, de responder às urgências sociais e políticas que lhe dão sustentação.

O fracasso escolar gerado na 1ª série e os altos níveis de repetência e evasão escolar foram, muitas vezes, elencados como problemas dos estudantes, raramente atribuindo aos fatores escolares a culpa por tais resultados. Para Moraes (2012) o sistema escolar brasileiro é excludente, e o fracasso na “série de alfabetização” tornou-se a principal marca da ineficiência da nossa escola.

Soares (1985) descreve que, por muito tempo, o fracasso do aluno à alfabetização foi justificado por problemas psiconeurológicos, sendo então utilizados testes em crianças a fim de se verificar as disfunções diversas (afasia, dislexia, disgrafia, etc.) e avaliar as condições intelectuais de alfabetização. Outros relegavam o fracasso escolar a problemas no lar dos

alunos, desnutrição, baixo QI, pouco contato com ambientes culturais e de leitura, nunca foram levadas em conta as questões intraescolares.

Em uma tentativa de reverter esse quadro, alguns professores ressuscitam velhos métodos fônicos e silábicos, como se esses fossem a chave para a melhoria do ensino. Nos últimos anos, porém, esta configuração modificou-se, e hoje a questão chave para muitos professores é a busca pelo método de alfabetização mais eficaz.

Neste sentido, Mortatti (2006, p. 14) afirma que “[...] nos dias atuais a discussão sobre métodos de alfabetização se faz presente, seja quando se propõe a desmetodização desse processo, seja quando se discutem cartilhas, seja quando se utilizam, mesmo que silenciosamente, determinados métodos considerados tradicionais”.

A “guerra dos métodos” de alfabetização ocupou, até a década de 70, boa parte da discussão em torno do assunto. Como atestam Soares (1985) e Soares e Maciel (2000), a partir da divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita nossas pesquisas na área se diversificaram: a um progressivo “desinvestimento” no estudo de métodos de ensino, correspondeu um crescente interesse por investigar processos de aprendizagem, interações na sala de aula de alfabetização e outros temas correlatos (MORAIS, 2006).

A partir da psicologia genética de Piaget, da qual vários pesquisadores se utilizam no campo da alfabetização, dos processos de aquisição dos conhecimentos, o foco de estudos mudou. O grupo de Emília Ferreiro avançou nos estudos sobre os estágios de conceptualização da escrita na criança. “Nesta perspectiva, o sucesso ou fracasso da alfabetização relaciona-se com o estágio de compreensão da natureza simbólica da escrita em que se encontra a criança” (SOARES, 1985 p. 22). Os preceitos da pesquisa de Ferreiro e Teberosky exerceram tanta influência que geraram contribuições inclusive nos currículos educacionais e em materiais pedagógicos voltados à formação de professores, produzidos pelo MEC (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 253).

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986) as crianças se apropriam da escrita por intermédio de um processo construtivo. Essas reflexões constituíram um marco de referência na alfabetização, emergindo a aprendizagem por meio da interação de textos escritos. Isto é, o ensino deveria se centrar em práticas que promovessem a reflexão sobre como funciona o Sistema de Escrita Alfabético (SEA) e nas quais os aprendizes se apropriassem da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008, p. 253).

Soares (1999, p. 61) explicita a descoberta de como a criança aprende, de acordo com a concepção construtivista:

[...] a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, experimentando escrever, ousando escrever, fazendo uso de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido.

De acordo com Soares (1998), a escola vem investindo em diferentes enfoques teóricos para ensinar a ler e a escrever, tendo destaque especial as áreas da Pedagogia e da Psicologia. Para tanto, faz-se necessário que os professores superem o velho dualismo dos métodos de alfabetização sintéticos e analíticos, estabelecendo relações significativas para as crianças entre a fala e a escrita, levando em conta o que a criança já sabe, para que esta possa compreender que a escrita não é somente representação da fala.

As atividades propostas para a aprendizagem da leitura e da escrita deverão permitir que a criança compreenda por que certos elementos essenciais : comunicação oral, como por exemplo a entonação, não são retidos na representação gráfica; propiciar conflitos cognitivos que permitam progressos no desenvolvimento da aprendizagem; permitir que os erros construtivos façam parte do processo de aquisição da língua; possibilitar a compreensão de que há relação entre língua escrita e língua falada e fonética em uns poucos e arbitrária em outros (LEMLE, 1991, p. 60).

Na atualidade, segundo Soares (1995, p. 6), “[...] dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia”. Assim, emerge o debate da necessidade do letramento, processo que se caracteriza pelo domínio do uso social da escrita, conforme descrito pela autora. Soares também defende que alfabetização e letramento são processos distintos, porém devem caminhar juntos.

Temos despertado para o fenômeno do letramento –estamos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos- a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 1998a, p. 9).

Lerner (2002, p. 18) enfatiza também a questão do letramento, ao afirmar que “[...] o necessário é preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais,

para conseguir que seus alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita”.

Soares (2004, p. 14) chama atenção para um fato que ocorre nas escolas, a dissociação da alfabetização do letramento, o que, em sua concepção é errôneo.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis [...] (SOARES, 2004, p. 14).

Conforme será tratado com mais detalhes capítulo 4 desse relatório de pesquisa, a prática de alfabetização tratada dentro do subprojeto PIBID abarca os conceitos de alfabetização e letramento como processos que se mobilizam juntos.

A proposta de alfabetização defendida no subprojeto PIBID/Pedagogia UEMS - Campo Grande tem como referência as pesquisas de Emília Ferreiro que tratam a alfabetização na perspectiva do que a escrita representa, seus valores e usos sociais, bem como a compreensão da estrutura desse sistema de representação; sendo assim, a prática alfabetizadora estará direcionada para um ensino que permita ao aluno compreender, desde o início, a função social da escrita e dela fazer uso efetivo, construindo-se como leitor e escritor (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Para Martins (2013), a proposta dos ateliês do subprojeto PIBID/Pedagogia/UEMS Campo Grande é trabalhar alfabetização e letramento de forma conjunta, a partir de uma perspectiva prática, com a utilização de métodos que se diferenciem da prática tradicional observada nas escolas, buscando oferecer ao aluno, de maneira sistêmica, a oportunidade de avançar em sua hipótese de escrita e leitura, a partir de um texto por ele já conhecido, aumentando assim sua capacidade de percepção e de interesse em torno do mesmo:

[...] o trabalho desenvolvido [pelo PIBID] tem buscado ensinar a alfabetização e o letramento de forma significativa e agradável, e justamente por isso, alfabetizar se constitui em uma grande tarefa, na qual o professor tendo essa consciência provoque no aluno a necessidade de reflexão e reelaboração de ideias e que o aluno por sua vez, obtenha espaço para mostrar-se livre na construção do seu próprio conhecimento e em seu tempo específico (MARTINS, 2013, p. 35).

Inferimos que o subprojeto PIBID UEMS/Pedagogia de Campo Grande tem buscado atingir os objetivos do programa, no que tange ao fomento da formação inicial dos professores, contribuindo para um caráter reflexivo e autoformativo nos partícipes do PIBID e na inserção dos mesmos nas escolas parceiras, fato evidenciado em uma narrativa de um egresso:

Poder estar em contato com o “chão da escola” desde 2013, possibilitou uma segurança maior na construção do meu ser docente. As vivências dos ateliês foram ricas e o apoio prestado em sala de aula à professora regente permitiu presenciar situações que certamente terei quando a minha vez chegar (E11).

Logo, o trabalho desenvolvido tem evidenciado que o subprojeto PIBID enseja a alfabetização e o letramento de forma significativa e agradável, levando em consideração que alfabetizar se constitui uma grande e complexa tarefa: o professor precisa provocar no aluno a necessidade de reflexão e reelaboração de ideias e o aluno, por sua vez, precisa de espaço para mostrar-se livre na construção do seu próprio conhecimento e em seu tempo específico (MARTINS, 2013).

Neste sentido o subprojeto PIBID que pesquisamos segue em direção aos que Moraes (2012, p. 113) ressalta: “[...] a necessidade de reinventarmos a alfabetização, assumindo que precisamos ter metodologias para ensinar a escrita alfabética e que tais metodologias não devem ser confundidas com os velhos métodos de alfabetização.”

Assim, o PIBID torna-se um espaço no qual novas práticas são desenvolvidas e velhos métodos podem ser desconstruídos, gerando novos conhecimentos na área da alfabetização e novos meios de ensinar.

3 ANÁLISE DAS PESQUISAS COM A TEMÁTICA PIBID: O QUE JÁ FOI DEBATIDO?

Considerando a brevidade do programa PIBID e seu alcance em nível nacional, uma pesquisa realizada nos instrumentos de busca na Internet localiza um número alto de publicações em anais de congressos, artigos e relatos de experiência, retratando as mais diversas realidades nas quais o programa se desenvolve, com autoria, em sua grande maioria, dos próprios participantes do PIBID (professores supervisores/coordenadores, bolsistas e ex-bolsistas licenciandos). Por se mostrar um campo fértil de investigações, o PIBID tem sido tema recorrente nas pesquisadas de universidades de todo o país. Foram encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), 41 (quarenta e um) documentos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado com a palavra de busca PIBID, conforme pesquisa realizada em abril de 2015.

Com a leitura dos resumos, observou-se que as teses e dissertações disponíveis sobre o PIBID são, em sua totalidade, pesquisas qualitativas educacionais, abrangendo diversas áreas temáticas, como formação de professores, políticas públicas e metodologias de ensino. Muitos trabalhos utilizaram entrevistas e questionários com bolsistas, ex-bolsistas, professores supervisores e coordenadores como instrumento metodológico. A Instituição com mais pesquisas publicadas acerca da temática estudada foi a Universidade Estadual de Londrina (UEL) com nove publicações. Foram encontrados estudos em todas as regiões do Brasil, exceto nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Ainda que haja um significativo número de pesquisas sobre subprojetos de Ciências, especificamente de Química, Matemática, Biologia e Física, assim como na área de Línguas, as quais serão analisadas de forma separada nesse capítulo, há um grande potencial de estudos, visto que diversas áreas não foram focalizadas ou apresentam poucos estudos, como Filosofia, Música, Geografia, Pedagogia, entre outras, organizadas para análise em um único subtópico.

3.1 Trabalhos de Licenciatura em Biologia

A Dissertação intitulada “Aprendizagem da docência no PIBID - Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente”, de Moryama (2013), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), estuda a área de formação docente, por meio dos Focos da Aprendizagem Docente (FAD). Os FAD, propostos por Arruda, Passos e Fregolente (2012) a partir de uma analogia com os focos da aprendizagem científica, consideram que a

aprendizagem da docência reúnem características, como o interesse pela docência, conhecimento prático da docência, reflexão sobre a docência, participação em uma comunidade docente e identidade docente. Os sujeitos envolvidos nessa investigação foram os licenciandos, bolsistas do PIBID de Ciências biológicas da UEL e os respectivos professores supervisores.

A dissertação de Parreira (2014) concentra-se no PIBID do subprojeto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Uberlândia, mas com um olhar sobre a sexualidade: “Diálogos sobre a sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/UFU”. A pesquisadora objetivou levantar quais os discursos dos licenciandos de Biologia do Campus Umuarama e Campus Pontal sobre sexualidade e se esses articulam seus discursos com sua futura ação de professores de educação básica. Para o levantamento de dados foram utilizados questionário, entrevistas e dois grupos focais. A análise dos dados foi realizada a partir de Michael Foucault (História da Sexualidade). A pesquisa apontou que para os licenciandos a sexualidade é uma questão que ultrapassa a Biologia, apresentam um discurso hegemônico, embasado no processo de formação acadêmica, da dimensão biológica da sexualidade.

Outro estudo com egressos do PIBID, intitulado “Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia: o PIBID como elemento de construção”, de Maria Márcia Melo de Castro Martins (2013), da Universidade Federal do Ceará (UFC), foi desenvolvido como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, tendo como método o estudo de caso. A tese centra-se no estudo sobre as relações existentes entre as metodologias para o ensino de Biologia, desenvolvidas por sete egressos do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará, que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID nos anos de 2009 a 2011. Discorre sobre a formação pedagógica dos egressos, objetivando estudar os saberes pedagógicos que foram construídos pelos ex-bolsistas a partir das metodologias desenvolvidas no âmbito do PIBID e que hoje empregam no ensino de Biologia em duas escolas públicas de Fortaleza-CE.

Com a análise de conteúdo feita a partir de entrevistas semiestruturadas e análise documental, a autora apresenta como resultados que há um grande arsenal de metodologias de ensino de ciências e saberes pedagógicos, como planejamento de aulas, valorização do conhecimento dos alunos, adequação da linguagem para permitir a apropriação dos conteúdos pelos alunos, levando os egressos do PIBID a refletirem sobre a própria prática e buscar transformá-la.

A tese “O contexto escolar e as situações de ensino em ciências: interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos

conceituais”, de autoria de Tauceda (2014), foi realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A investigação foi feita acerca do processo de aprender a aprender, numa perspectiva de pesquisa-ação, em uma escola pública de Porto Alegre/RS: o Colégio Estadual Júlio de Castilhos, entre 2011 e 2013, junto aos alunos de 1º ano do ensino médio da disciplina de Biologia, e a estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS-campus Porto Alegre), do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Química e Biologia, participantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), entre julho de 2012 a dezembro de 2013. Para a autora, a formação do professor sem um contexto investigativo não gerará um ensino de ciências baseado na investigação, o que é essencial para a aprendizagem.

3.2 Trabalhos na área de Línguas

O trabalho de mestrado “Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID- inglês/UEL” realizado na Universidade Estadual de Londrina, de Gaffuri (2012), teve por objetivo investigar um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa entre professores de inglês inseridos no contexto do PIBID-Inglês/UEL.

Como método de coleta de dados foram utilizados registros em áudio, no decorrer do ano de 2010, em 17 (dezesete) Grupos de Estudo (GEs), nos quais foram discutidas diversas questões relacionadas à importância do PIBID na formação inicial e contínua de professores e as que surgiam da prática em sala de aula. Para Gaffuri (2012), os resultados apontam que os GEs possibilitaram a aproximação de dois sistemas de atividade: o sistema de atividade escolar (representado pela professora colaboradora e pelos alunos) e o sistema de atividade acadêmico (representado pela professora de professores, os nove professores novatos e a professora pesquisadora), possibilitando a criação de espaços democráticos de transformação e produção de conhecimentos.

Voltando-se também à área do PIBID/Inglês da UEL, Souza (2013) desenvolveu a pesquisa “Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa”. A representatividade desse trabalho, em forma de dissertação, apresenta investigação de uma rede de práticas de Formação Inicial e Contínua de Professores(as) de Língua Inglesa desenvolvida no PIBID, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Para isso, a autora dispõe de gravações em áudio dos grupos de

estudos (GE) nos quais participavam uma professora-pesquisadora, uma professora-formadora-coordenadora, uma professora-colaboradora e nove professores(as)-novatos(as). A análise dos dados se deu por Análise do Discurso Crítica. Para a autora, a interação entre os participantes do PIBID abriu possibilidades de aprendizagens com o outro. Segundo Souza (2013, p. 10) esse trabalho visou “possibilitar que as contribuições sejam levadas a outras propostas de Formação Colaborativa Inicial e Contínua de Professores(as) [...]”.

3.3 Trabalhos da área de Licenciatura em Física

Outra pesquisa de mestrado vinculada à UEL, intitulada “Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL: licenciatura em física” de autoria de Piratelo (2013), teve o objetivo de buscar evidências de aprendizado docente em um grupo de estudantes de Física, integrantes de um dos subgrupos do projeto PIBID 2 Física/UEL, por intermédio de um instrumento denominado focos da aprendizagem docente (FAD), já citado no trabalho de Moryama (2013). A coleta de dados se deu mediante duas entrevistas semiestruturadas, voltadas aos estudantes de licenciatura em Física.

Piratelo (2013, p. 9) afirma que a análise dos dados, conduzida com a utilização dos FAD, foi constituída de cinco categorias: “(i) interesse; (ii) conhecimento prático; (iii) reflexão; (iv) comunidade; (v) identidade. A organização e a análise dos dados fundamentaram-se nos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD).” Como resultados finais, o autor demonstra que o PIBID se caracterizou como configuração propícia para o aprendizado da docência, e que há aproximações e diferenciações entre as respostas dos entrevistados, resultante das práticas vivenciadas pelos estudantes em sua participação no projeto e do desenvolvimento de uma menor dependência com relação ao professor supervisor.

Em outro trabalho da UEL, a tese de Carvalho (2013) com o título “Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID”, foi acompanhada uma parte do processo de supervisão em um subprojeto do PIBID da licenciatura em Física, em uma universidade do norte do Paraná.

O supervisor do programa é um professor do ensino médio e, entre suas atribuições no PIBID, uma consiste em supervisionar as atividades desenvolvidas na escola por licenciandos bolsistas de iniciação à docência. A questão central do estudo consiste em investigar o movimento desses professores supervisores como coformadores dos futuros professores de Física. O método utilizado para coleta de dados não foi especificado no resumo do trabalho.

Para Carvalho (2013), durante o processo de supervisão, buscando determinar autonomia ao bolsista, como professor iniciante, o supervisor acompanha e ajuda o licenciando, sendo sua principal tarefa orientar. Assim, o autor entende que orientar é mobilizar os saberes docentes, por meio da reflexão sobre a experiência anterior a fim de auxiliar o licenciando a conduzir, de forma mais eficaz, a gestão das relações no seu sistema didático.

“A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações” é o trabalho de mestrado de Fejolo (2013), realizado na UEL. A investigação focalizou a formação do professor de Física no contexto do PIBID. A equipe analisada foi composta por dois estudantes de licenciatura em Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e um professor de Física da Rede Estadual de Ensino. Para a análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo.

No resumo do trabalho, Fejolo (2013) não especificou de que modo foi realizada a coleta dos dados. Como resultados, destaca os saberes experienciais compartilhados pelo supervisor durante sua ação, com detalhes sobre os tipos mais presentes em sua comunicação: saberes sobre “Planejamento dos conteúdos de aprendizagem”, “Planejamento das atividades de aprendizagem”, “Planejamento do ambiente educativo” e “Ensino Explícito”. Refere-se, ainda, que ao processo de construção de determinados tipos de saberes pelos estudantes de licenciatura: saberes sobre o conteúdo, o planejamento e avaliação do ensino; sobre a identidade profissional; a indisciplina dos alunos; e a reflexão docente, entre outros (FEJOLO, 2013).

3.4 Trabalhos da área de Licenciatura em Química

“A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação de profissionais da beleza”, de Kohler (2013) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), traz em sua temática a abordagem da química capilar envolvendo três sujeitos: licenciandos em Química do PIBID da UFSM, alunos de quatro escolas públicas de Santa Maria/RS e profissionais da beleza (cabeleireiros). A metodologia adotada não foi claramente detalhada, mas foram desenvolvidas oficinas com os alunos das escolas, os bolsistas PIBID e os profissionais da beleza. Nesse contexto, a temática da química capilar foi trabalhada com conceitos de Química, proporcionando aprendizagens significativas tanto aos estudantes quanto aos profissionais cabeleireiros.

Stanzani (2012), da UEL, pesquisou em sua dissertação o PIBID com foco nos futuros professores de Química. Seu trabalho é intitulado “O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina”. O autor investigou as possíveis

contribuições do programa à formação inicial dos licenciandos de Química da UEL, bolsistas de iniciação à docência. Os bolsistas foram acompanhados durante o processo de planejamento e execução de algumas atividades relacionadas ao programa e, posteriormente, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, que possuíam como tema central o processo de formação inicial e as ações desenvolvidas no contexto do PIBID.

Das entrevistas, participaram os bolsistas, os professores coordenadores, docentes da UEL e os professores supervisores que atuam em escolas da rede pública estadual de ensino. Para análise das entrevistas utilizou fundamentos da Análise de Conteúdo. Como considerações finais, o autor afirma que “[...] o programa busca proporcionar aos licenciandos uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente e, dessa maneira, auxilia-os em suas atividades de ensino e pesquisa, contribuindo em seu processo de formação inicial” (STANZANI, 2012, p. 9).

A tese de doutoramento de Teixeira Júnior (2014), pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), focou os subprojetos do PIBID Química nas cinco regiões brasileiras, com 160 (cento e sessenta) licenciandos bolsistas de 21 (vinte e uma) IES. Seu trabalho intitulado “Contribuições do PIBID para a formação de professores de Química”, levantou o perfil socioeconômico dos bolsistas de Química participantes da pesquisa e buscou evidenciar se o programa alcançou seus objetivos.

Segundo Teixeira Júnior (2014), “[...] buscou-se verificar se a participação dos licenciandos no PIBID evidencia fragilidades e/ou potencialidades nos cursos de formação inicial em Química.” Em seus resultados, afirma que o PIBID tem possibilitado a aprendizagem da docência e infere sobre possíveis impactos para as escolas públicas de educação básica e para a formação de professores de Química.

A dissertação de Bedin (2012), da Universidade Federal de Uberlândia, focou-se no estudo do PIBID subprojeto Química da UFU. Teve por objetivo entender como o programa influenciou a formação de professores de Química. Trata-se de pesquisa de cunho etnográfico, com pesquisa de campo realizada em escolas públicas de Uberlândia, que possuíam participantes do PIBID/Química/UFU. Com a pesquisa, pode inferir que houve um estreitamento de ligação entre as ações da UFU com as escolas públicas participantes, emergindo saberes docentes entre os licenciandos. Para Bedin (2012), o PIBID/Química/UFU mostrou-se um importante instrumento de profissionalização docente, apesar das limitações e dificuldades verificadas durante a investigação.

Outro trabalho também da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem como foco 10 (dez) subprojetos (dois de cada região do Brasil) de Química, relativos à primeira edição do

programa. O autor, Garcia (2013), estuda o PIBID de modo documental, objetivando determinar as principais concepções relacionadas à formação docente (racionalidade técnica e racionalidade prática) que emergem dos documentos analisados.

Na análise constam as abordagens mais defendidas na primeira edição dos subprojetos de Química do PIBID; correlacionando a filosofia adotada pelos subprojetos com os dois tipos de racionalidades citadas. Para Garcia (2013), uma das contribuições de seu estudo consiste em ajudar a traçar os pressupostos, relacionados à formação de professores de Química, que as Instituições de Ensino Superior do Brasil adotam para formar seus futuros professores.

Rocha (2014) realizou um trabalho de mestrado intitulado “Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores: um estudo sobre o curso de licenciatura em Química da UFPel”, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O autor teve como objetivo compreender os efeitos das políticas curriculares, das políticas para a iniciação à docência e das avaliações em larga escala em relação à seleção e organização de conhecimentos considerados necessários para a formação inicial de professores de Química.

O método utilizado nessa pesquisa constituiu-se de análise documental e aplicação de entrevista semiestruturada a egressos do curso de Química da UFPel do período de 2009 a 2011. Os dados foram analisados segundo pressupostos da Análise Textual Discursiva. Para a autora, o estudo permitiu observar que reestruturações mudaram o desenho curricular e algumas concepções sobre o referido curso, mas não necessariamente as práticas dos professores formadores. Constatou também que o PIBID causou efeitos no currículo do curso.

A dissertação de Dornelles (2011), da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), tem como título “A roda de bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula?”. Essa pesquisa apresenta os bordados da formação de seis professoras de Química do ensino básico, histórias essas bordadas em momentos de formação do PIBID desenvolvido na FURG. A metodologia de pesquisa se deu por escritas de narrativas nas rodas de formação. Da problematização emergiram sete bordados de formação, que evidenciam a importância da formação permanente de professores, suas constituições enquanto professores, seus dilemas com avaliação, seus contatos com os licenciandos do PIBID, dentre outras histórias, mostrando a importância da revivência dessas e de outras histórias para os professores.

3.5 Trabalhos da área de Licenciatura em Matemática

O A dissertação de mestrado “Ficção e ensino da Matemática: análise do interesse de estudantes em resolver problemas” da Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), segundo o autor, “[...] analisa o interesse de estudantes da Educação Básica em resolver problemas matemáticos associados ao uso da ficção cinematográfica em sala de aula” (SILVA, L.M, 2014, p. 8). Foram elaboradas e aplicadas por 4 (quatro) professores supervisores e por 19 (dezenove) licenciandos, bolsistas integrantes do PIBID de Matemática da PUCRS, propostas pedagógicas baseadas em filmes ligados à área de Matemática, reproduzidos em sala de aula a estudantes da educação básica. Para levantar os dados da pesquisa, realizaram-se pré-questionário e pós-questionário, além de diário de bordo do pesquisador; os dados foram categorizados em conformidade com a Análise Textual Discursiva. Para o autor (SILVA, L.M, 2014, p. 8), o projeto mostra “[...] o papel que um filme de ficção pode assumir em uma aula de Matemática, seja como motivador para a Matemática, seja como introdutor ou auxiliar no desenvolvimento do conteúdo, ou seja, como contextualizador para criação de problemas matemáticos”.

Outro trabalho da PUC/RS relativo à área de Matemática, de Cozza (2012), foi intitulado “Modelagem matemática: percepção e concepção de licenciandos e professores”. A pesquisa aborda a Modelagem Matemática na formação inicial e continuada, com o objetivo de analisar como as diferentes intervenções pedagógicas modificam as percepções sobre Modelagem Matemática de professores de Matemática e de estudantes em formação.

Para tanto, utiliza como sujeitos da pesquisa integrantes do PIBID de Matemática da PUCRS, 4 (quatro) professores supervisores e 19 (dezenove) licenciandos bolsistas. Como metodologia, percebe-se o uso de pesquisa-ação, havendo intervenções pedagógicas no grupo, com aplicação de um pré e um pós-questionário, de gravações de áudio e vídeo realizadas ao longo dos encontros e de relatórios escritos entregues ao final de cada oficina.

Cozza (2012), por meio da Análise Textual Discursiva, relata que a maioria dos sujeitos de pesquisa não teve contato com a Modelagem Matemática em sua formação acadêmica. Após intervenções pedagógicas, afirma que houve mudanças significativas da percepção de conceitos de Modelagem como método de pesquisa e ensino.

Na Universidade Estadual de Londrina (UEL) a tese “O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática”, defendida por Largo (2013), buscou entender, por meio de entrevistas semiestruturadas, feitas com estudantes licenciandos em Matemática e bolsistas do PIBID da UEL, as compreensões das relações com o ensinar, com o saber e com o aprender que os estudantes desenvolveram durante os dois anos de participação nesse programa, assim como a aprendizagem da docência no contexto do PIBID. Foi apontado que o PIBID atua

como formação continuada para os que já exerciam atividade docente e como oportunidade de articulação do saber-fazer para os que não exerciam atividades docentes.

Em “O programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID na formação inicial de professores de Matemática”, dissertação defendida na UFU, Moura (2013) buscou verificar o espaço de formação que PIBID proporciona aos participantes, licenciandos de Matemática que atuam em escola pública. Foi realizada uma pesquisa de cunho etnográfico, no qual o pesquisador esteve presente em reuniões e atividades em grupo numa observação participante. Para obtenção de dados foram utilizados: fotografias e filmagens, anotações do diário de campo do pesquisador, análise de documentos, questionários e entrevistas. Aponta que a trajetória percorrida pelo grupo do PIBID/subprojeto Matemática/UFU foi marcada por um processo de reflexão e discussão sistemático e coletivo, favorecendo a busca por condições profissionais e um possível caminho a ser trilhado na formação inicial de professores.

O trabalho de Mestrado de Danielli Ferreira Silva (2014), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar” objetivou compreender o processo de iniciação à docência da UFSCar da área de Matemática, no intuito de identificar as contribuições e limitações do processo formativo proporcionado pelo PIBID. Como procedimentos metodológicos, no primeiro momento foi aplicado um questionário a 35 (trinta e cinco) bolsistas e ex-bolsistas participantes dos três anos do programa, para traçar o perfil dos participantes. No segundo momento, houve a análise dos descritores reflexivos (portfólios) dos egressos em início de carreira. E, no último momento, foram realizadas entrevistas com quatro professores egressos, para analisar o processo de formação, a entrada na profissão e a perspectiva futura.

Danielli Ferreira da Silva (2014) destaca dois eixos de análise dos dados: aspectos característicos de início de carreira; e dicotomias e articulações da formação e prática profissional. A autora infere que as vivências e sentimentos dos professores iniciantes são revelados em todo o processo de iniciação dos sujeitos, começando nas experiências vivenciadas no programa e nos primeiros anos da docência. Ressalta que algumas dificuldades próprias da entrada na profissão são contornadas pela participação no programa, que também busca aproximar a Matemática acadêmica da Matemática escolar, proporcionando a articulação entre teoria e prática. Além disso, evidenciou que os participantes da pesquisa se mostraram reflexivos e interessados em seu aperfeiçoamento na profissão docente.

A dissertação “Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID da PUC/SP”, de autoria de Correia

(2012), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), foi realizada a partir da análise do relatório parcial da fase de intervenção do subprojeto de Ciências Exatas da PUC/SP e das reuniões dos alunos bolsistas participantes do projeto. Segundo Correia (2012), os dados evidenciaram que os participantes demonstraram, em suas atividades de intervenção desenvolvidas na escola pública, os conhecimentos do ensino discutidos por Shulman (1986), como conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do assunto.

Outra pesquisa também realizada na PUC/SP, de Tinti (2012), intitulada “PIBID: um estudo sobre as suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC/SP”, utilizou como método de coleta de dados entrevista semiestruturada a três alunos do curso de Licenciatura em Matemática, e estudos bibliográficos em dois grandes eventos para levantar as contribuições que o PIBID tem proporcionado para futuros professores de Matemática. Com a análise dos dados, constatou que o PIBID, com suas ações iniciais, contribuiu para a superação de pré-conceitos negativos relativos à educação básica e que essa vivência pode colaborar com a minimização do choque com a realidade vivenciada nos primeiros anos de atuação profissional.

A dissertação defendida por Moretti (2014), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), toma o PIBID da área de Ciências da Natureza e a discussão da integração curricular como objeto de pesquisa. O trabalho “Integração Curricular no Ensino Médio: histórias narradas por professores a partir do projeto PIBID Ciências da Natureza” aponta possibilidades de integração curricular do ensino médio, em uma perspectiva interdisciplinar, a partir de experiências vividas e narradas por professores das disciplinas de Física, Biologia e Química, no contexto do subprojeto PIBID Ciências da Natureza: integração curricular no Ensino Médio.

Para a coleta de dados foram utilizadas narrativas docentes, documentos oficiais e textos acadêmicos. As narrativas dos professores, em uma perspectiva que privilegia a memória, inspirada em Walter Benjamin, foram consideradas como ressignificação do presente, uma forma de comunicar as experiências vividas. Os professores, sujeitos da pesquisa, precisaram se organizar de modo a trabalharem de forma interdisciplinar, possibilitando um currículo integrado; ao trabalharem desse modo, precisaram mudar suas concepções sobre as comunidades disciplinares.

A dissertação “Discussões sobre a resolução de problemas enquanto estratégia metodológica para o ensino de matemática” de Moço (2013) da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) objetivou investigar as compreensões de acadêmicos do curso de Licenciatura

em Matemática integrantes do PIBID da FURG, em relação à resolução de problemas enquanto estratégia metodológica. Houve três momentos com os licenciandos, em forma de oficinas, e os dados foram coletados por meio de questionário contendo perguntas abertas e de um relato de experiência, analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Para Moço (2013) as atividades realizadas no decorrer da pesquisa demonstraram que o ensino da Matemática torna-se mais interessante e significativo quando se utiliza a resolução de problemas. Os bolsistas relataram que ensinar Matemática por meio da resolução de problemas exige dedicação, persistência e pesquisa e que a participação e o desenvolvimento dessas atividades na escola ajudaram, portanto, a qualificar sua prática docente.

3.6 Trabalhos de áreas diversas

Mais uma dissertação defendida na UEL contendo a palavra-chave PIBID foi “Expressões faciais em situação de aprendizado no contexto do PIBID” de Silva (2013). Essa pesquisa, com uma temática distinta, apresenta resultados de uma investigação a respeito da relação professor-aluno com o foco de atenção na expressão facial do aluno, “[...] que foi concebida como algo que pode ser observado e interpretado pelo professor, constituindo, desse modo, uma fonte de indicadores que podem ser úteis em uma situação de aprendizado” (SILVA, 2013, p. 8).

Como metodologia, Silva (2013) manteve a análise das falas dos investigados e introduziu um novo referencial teórico, útil para analisar expressões faciais, por meio de imagens. No decorrer da pesquisa foi realizado com os licenciandos um curso relacionado à observação e descrição do comportamento não verbal e também foi elaborado um referencial para a análise de expressões faciais. Para Silva (2013, p. 8)

[...] ao final da pesquisa percebeu-se que alguns dos professores já começavam a elaborar algumas de suas ações pautando-se na percepção que passaram a ter sobre o comportamento não verbal de seus alunos, além de apresentarem maior consciência dos efeitos de suas reações não verbais durante os processos de aprendizado.

O trabalho defendido por Silva (2012) foi a dissertação nomeada “Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica”. Nesse trabalho, a autora busca compreender as repercussões nas escolas públicas dos trabalhos desenvolvidos pelo PIBID, apontando que houve mudanças nas rotinas das escolas participantes, embora em sua maioria

superficiais e com duração equivalente ao projeto; já as mudanças nas práticas dos professores, de acordo com a autora, foram mais relevantes, indicando a reorganização de conceitos e mudanças nas práticas pedagógicas.

A dissertação de Holsback (2014) teve como título: “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de filosofia da UFRGS: uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas”. Este trabalho examinou o PIBID de Filosofia da UFRGS, verificando se o programa está se empenhando para incentivar os licenciandos a desenvolverem o pensamento crítico nos alunos do ensino médio. Os dados foram coletados a partir da aplicação de questionários a bolsistas licenciandos e entrevistas semiestruturadas a professores coordenadores. Holsback (2014) constatou que há preocupação dos professores coordenadores em desenvolver habilidades e incentivar os bolsistas a se tornarem professores capazes de desenvolver pensamentos críticos e coerentes em seus alunos.

Costa (2013) dissertou sobre o PIBID de Artes, pela Univali em Santa Catarina, com o trabalho “O PIBID de Artes visuais na UNIVALI: concepções e estratégias”. Os instrumentos de coletas de dados utilizados na referida pesquisa foram os portfólios dos licenciandos e entrevistas com os sujeitos participantes (coordenadora institucional e de gestão do PIBID, coordenadora de Artes Visuais e outras duas coordenadoras de área, uma professora supervisora, quatro licenciandos de Artes Visuais e uma licencianda de Matemática). O objetivo foi “[...] desvelar as concepções epistemológicas e metodológicas de ensino que subjazem as estratégias promovidas pelos licenciandos de Artes Visuais da UNIVALI por meio do PIBID” (COSTA, 2013, p. 6). As conclusões apontaram que a participação dos futuros docentes num programa inovador como o PIBID possibilita vivências pedagógicas únicas e, ainda, que as ações do programa movimentam a rotina escolar de forma positiva.

Para a autora da pesquisa, os licenciandos tornam-se mais motivados para exercer a profissão docente e “[...] a arte deve compor a educação estética, firmando um contato estreito com a cultura local; a educação estética deve fazer parte dos currículos dos cursos de formação docente, pois a arte na escola é um dos meios para se educar o sensível” (COSTA, 2013, p. 6).

Pesquisa mais recente, a dissertação de Martelet (2015), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), cujo título é “O programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores”, teve como objetivo investigar a percepção dos professores supervisores sobre a qualidade para a sua Formação Continuada, a partir da vivência no PIBID de uma IES comunitária, em Santa Maria/RS, de 2010 a 2012, utilizando uma análise discursiva. Para isso, optou por um questionário composto por perguntas a serem avaliadas em escala do tipo *Likert*, com assertivas

que configuram indicadores de qualidade na área da Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional. Como resultado, a autora destacou que “[...] o PIBID busca estabelecer relações com o contexto educativo e no lócus do Ensino Superior, na busca pelo atendimento aos desafios e as necessidades formativas dos professores” (MARTELET, 2015, p. 11).

Teixeira (2014), da PUC de Campinas, dissertou sobre o PIBID em um trabalho intitulado “A concepção educacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID no conceito do pragmatismo”. Numa perspectiva filosófica, a autora investigou os pressupostos da concepção educacional presentes no plano, por meio de análise de documentos oficiais, a partir da hipótese que a perspectiva do pragmatismo estaria presente na proposta. Utilizou, como metodologia, conforme explica a autora, a “[...] revisão da literatura, com destaque para a análise documental, compreendendo: leis, relatórios, editais, portarias e documentos da Diretoria de Educação Básica (DEB) e da Capes, documentos estes que se constituem como expedientes a serem analisados” (TEIXEIRA, 2014, p.8). Como resultado, afirma que a concepção educacional do pragmatismo, descrita por John Dewey, está presente no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.

A tese de Deimling (2014) “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente” da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) teve como objetivo principal identificar e analisar as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) para a formação dos bolsistas de iniciação à docência e para a formação e atuação docente dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e dos coordenadores institucional, de gestão de processos educacionais e de área do Programa.

Foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando análise documental e entrevistas semiestruturadas e narrativas de 1 (um) coordenador institucional, 2 (dois) coordenadores de área de gestão de processos educacionais, 4 (quatro) coordenadores de área, 7 (sete) professores supervisores, 4 (quatro) professores colaboradores e 48 (quarenta e oito) alunos bolsistas dos subprojetos do PIBID da UTFPR: Física, *campus* Curitiba, Letras-Inglês, *campus* Pato Branco, Matemática, *campus* Toledo e Química, *campus* Londrina. A partir dos resultados, a autora considerou que o desenvolvimento de políticas e programas que objetivam favorecer e intermediar o contato dos estudantes com a prática profissional do magistério no período de formação inicial, bem como o estreitamento da relação entre a universidade e a escola, como é o caso do PIBID, torna-se imprescindível tanto para os processos de formação

e atuação docente quanto para a qualidade desse processo. Entretanto, Deimling (2014, p. 13) ressalta que:

[...] Pensar em uma política educacional e, mais especificamente, em uma política de formação de professores implica tratar, com a mesma seriedade, tanto os processos de formação inicial e continuada quanto as condições concretas de trabalho, salário e carreira docente – tanto da educação básica quanto do ensino superior -, na busca por uma educação de qualidade em termos reais e não apenas formais.

A dissertação de Cruz (2012), da UFSM, investiga o movimento produzido pelo PIBID no curso de Licenciatura em Filosofia da referida universidade. Teve como objetivo compreender como o programa se constituiu como dispositivo produtor de práticas discursivas acerca do ensino de Filosofia. Para a coleta de dados, empregou entrevistas semiestruturadas com 6 (seis) acadêmicos bolsistas que exerceram atividades no ano de 2010-2011 na UFSM, a fim de mapear as práticas discursivas e não discursivas, colocando-as em evidência com as conversações teóricas de Gilles Deleuze e Michael Foucault. Como apontamentos finais, a autora afirma que o PIBID possui potencialidades e limites, possibilitando a produção de outras práticas escolares no ensino de Filosofia.

O trabalho de doutorado “Percurso de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente” de Figueiredo (2014) pesquisou a formação inicial de professores de teatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) inseridos em projetos de extensão e ensino. O pesquisador, no lugar de orientador de estágio supervisionado, coordenador do subprojeto de Teatro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), coordenador da área de teatro em um projeto de extensão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e proponente de um projeto de extensão com crianças pequenas, traçou um estudo para evidenciar os desdobramentos dessas experiências. O ponto em comum dos projetos, segundo o autor, é que todos possibilitaram que o estudante de teatro estivesse imerso na escola, aprendendo a ser professor a partir do próprio ato docente. Como metodologia, valeu-se do processo autobiográfico para desvelar a formação inicial e princípios que influenciaram sua prática docente na atualidade, como formador de professor.

A dissertação de Severino (2014), intitulada “Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora”, realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), acompanhou um grupo de licenciandos em Música, que se encontravam inseridos no PIBID. A metodologia se caracteriza como pesquisa-ação, perspectiva que permitiu à pesquisadora realizar intervenções, dinâmicas e estudos com os licenciandos de modo a instigá-los, propondo-lhes uma reflexão sobre sua prática pedagógica. A autora faz um paralelo dos

seus achados em pesquisa com o ciclo de vida dos professores proposto por Huberman. Como resultados, propõe que para se formar um educador humanizado (ou seja, amoroso, dialógico e respeitador) é preciso que esses pressupostos estejam inseridos em sua formação. O professor formador, que acompanha os licenciandos deve possuir essas características.

A tese de doutorado de Giroto (2013), da Universidade de São Paulo (USP), é intitulada “Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia”. Aponta que nos últimos anos as pesquisas na área de formação de professores têm se intensificado, devido a novas diretrizes nacionais e ao PIBID. Nesse trabalho, o autor discute o modelo aplicacionista na formação docente debatido por Tardif (2010). Assim, sua tese busca debater os impactos do modelo aplicacionista-produtivista na formação docente em Geografia em duas universidades públicas estaduais localizadas nos estados de São Paulo e Paraná, além de propor e discutir outras formas de organização da formação docente. No resumo do trabalho, o autor não especifica a metodologia utilizada, nem delimita exatamente seus sujeitos pesquisados.

Da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Ament (2015) apresentou sua dissertação intitulada “O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional”. A pesquisa buscou conhecer as marcas deixadas pelo PIBID na formação de educadores musicais e na construção de sua identidade profissional. Os sujeitos da pesquisa são três egressos do curso de licenciatura em Música que participaram do PIBID; para a coleta de dados foram utilizadas os *portfólios* e entrevistas abertas individuais, que geraram três categorias de análise. Para a autora, é necessário valorizar e criar programas na universidade que aproximem os licenciandos na rotina da escola e valorizem as aprendizagens dos próprios licenciandos como parte importante do processo educativo.

Foram encontrados três trabalhos na busca da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Infelizmente os trabalhos não estão disponíveis em arquivo digital, apenas na Biblioteca central da Universidade. Os trabalhos são: “Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica”, de Anjos; “Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de Sociologia”, de Rocha e “Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire”, de Vieira (2015).

A tese de doutorado de Sousa (2013), única encontrada com temática PIBID da área da Pedagogia, “Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização

e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização”, foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), tendo como objeto de estudo a relevância da prática de ensino na e para a formação inicial do professor no Curso de Pedagogia, com o intuito de compreender em que condições a prática se revela como espaço de mobilização, elaboração e reelaboração de saberes sobre alfabetização.

A coleta de dados dessa pesquisa se deu por meio de análise documental, observação sistemática em diário de campo e entrevista semiestruturada com três coordenadoras da Universidade, duas supervisoras da Escola de Educação Básica e cinco bolsistas, todas participantes do PIBID. Para a análise dos dados, utilizou a análise de conteúdo de Bardin (1977), apontado, como resultados, que os saberes da prática de ensino do PIBID abarcaram os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Por fim, a autora “[...] reitera a tese, afirmando a relevância das práticas de ensino no Curso de Pedagogia, como importantes espaços de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes na e para a formação do professor alfabetizador” (SOUSA, 2013, p. 12).

O trabalho de Sousa (2013) relaciona-se com a presente pesquisa, no sentido de que há, entre ambas, uma conectividade, mesmo que implícita, pois se enquadram na perspectiva do PIBID e do curso de Pedagogia, com o interesse de investigar os conhecimentos que os egressos teceram dentro do programa, utilizando as falas – por meio de entrevista como Sousa (2013), ou por intermédio das narrativas escritas de si, utilizadas nesta pesquisa.

Como pode se observar, o quantitativo de teses e dissertações que trazem como tema o PIBID representa um número considerável de pesquisas. Grande parte refere-se a estudos qualitativos, retratando o efeito local do programa PIBID nas universidades e escolas. Assim, o PIBID se constitui em campo vasto de investigação, na medida em que se trata de uma política relevante na formação de professores.

O expressivo crescimento quantitativo do PIBID; a evolução dos editais e a regulamentação; a sólida adesão das instituições participantes; a procura de diretores de escolas e de secretários de educação pelos bolsistas; o número de teses, dissertações, monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos no país e no exterior, todos esses são indicadores de sucesso do programa (GATTI et al, 2014).

3.7 Artigos publicados

Tentando abranger um maior número de pesquisas publicadas sobre o programa PIBID, realizamos uma busca por artigos publicados em periódicos científicos nacionais da educação,

classificados com Qualis - A1, devido sua relevância frente ao cenário nacional, maior abrangência e prestígio na academia, além do maior rigor quanto aos critérios de cientificidade. Foram encontrados sete artigos, nos periódicos *Cadernos de Pesquisa, Educação em Revista, Educar em Revista, Educação e Realidade, e Educação e Pesquisa*. Entretanto, fica evidente que se a busca abrangesse também periódicos com Qualis variados e se fizéssemos buscas em anais de eventos, obteríamos um maior número de artigos, relatos de experiências e pesquisas – concretizadas ou em andamento.

Sendo o PIBID um projeto de relativo destaque nacionalmente, fica difícil definir a razão de existir baixa produção acadêmica em periódicos de qualidade. A quantidade de artigos publicados em periódicos de importância nacional leva ao questionamento: por que há poucas publicações sobre o PIBID? A visão dos autores sobre o Programa é de que se trata de um projeto temporário, sem valor científico?

Quadro 03 - Artigos encontrados em periódicos A1 com a temática “PIBID”

| Autor | Ano | Periódico | Título |
|---|------------|--|--|
| MATEUS, Elaine Fernandes | 2014 | Educação em revista, set., v. 30, n. 3, p. 355-384 | Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores |
| BERGAMASCHI, Maria Aparecida and Almeida, Dóris Bittencourt | 2013 | Educação em revista, jun., v. 29, n. 2, p.15-41 | Memoriais escolares e processos de iniciação à docência |
| SANT'ANNA, Paulo Afranio; MARQUES, Luiz Otávio Costa | 2015 | Educação e realidade, UFRGS, v. 40, n. 3 | Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo |
| ZORDAN, Paola | 2015 | Educação e realidade, UFRGS, v. 40, n. 2 | Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência |
| FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana | 2012 | Educ. Pesqui. [online], v. 38, n. 3, p. 683-694 | Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| FREITAS, Maria de Fatima Quintal de | 2014 | Educar em revista, [online], n. 53, p. 149-167. | A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES |
| ANDRÉ, Marli | 2012 | Cadernos de pesquisa – FCC, v. 42, n. 145 | Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil |

Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos colocam em causa o aprofundamento das questões que cercam o PIBID, a fim de legitimar se este atinge seus objetivos principais de incentivo à carreira docente entre

seus bolsistas participantes, melhoria na qualidade de ensino da educação básica e da formação inicial de professores. Embora não tenha sido feita ainda uma avaliação abrangente dos efeitos do PIBID na formação de jovens professores, ou uma comparação entre a qualidade da formação dos egressos desse e de outros programas, as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas (AMBROSETTI, RIBEIRO, TEIXEIRA, 2011) têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar (ANDRÉ, 2013).

Por meio deste levantamento de publicações, inferimos que a área de alfabetização e da Pedagogia ainda é pouco explorada no âmbito do PIBID. Não foi identificada nenhuma pesquisa sobre o Programa PIBID e subprojetos do curso de Pedagogia na região Centro – Oeste na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT, o que evidencia uma possível relevância do presente trabalho para futuros estudos da temática, abrindo possibilidades para explorar a participação da Pedagogia na Iniciação a docência.

A área de ensino de Ciências, entretanto, foi amplamente estudada pelo viés do PIBID, o que pode ser explicado pelo fato do primeiro edital do programa ter sido voltado exclusivamente para as licenciaturas da área de exatas (Física, Química, Matemática e Biologia). Pretendemos então, com este levantamento, situar a discussão acadêmica do programa, posto que o PIBID chama a atenção como iniciativa de formação de professores em todo o país.

Com a participação no PIBID, diversas oportunidades de aperfeiçoamento profissional se abrem para os bolsistas, sejam graduandos ou professores supervisores/coordenadores. O arranjo do programa, de aproximação entre universidade e educação básica, possibilita que exista uma troca de conhecimentos, saberes e experiências entre os diferentes atores da educação, interligando a universidade aos professores supervisores, que se sentem muitas vezes distantes do universo acadêmico. Dessa parceria, podem emergir pesquisas educacionais, tendo como *locus* a escola, com a participação em eventos e em publicações. O programa torna-se, dessa forma, uma possibilidade de desenvolvimento profissional docente para os envolvidos, fato que pode ser notado neste trabalho, já que alguns egressos apontaram a participação em eventos e publicações, enquanto bolsistas, como momentos formativos importantes na trajetória acadêmica e profissional, sendo uma egressa aprovada no Programa de Pós Graduação em Educação em Campo Grande.

4 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O PIBID

O Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, conceito de várias facetas, instiga o professor a se aprimorar ao longo de sua jornada profissional, questionar, investigar e aperfeiçoar seu trabalho em busca de uma educação de qualidade, interferindo assim, na escola e na aprendizagem dos alunos de modo direto.

O termo Desenvolvimento Profissional Docente, por sua polissemia, é considerado termo “guarda-chuva” para vários tipos de atividades, processos e concepções de formação docente (SOWDER, 2007). Vaillant e Garcia (2012) afirmam que a expressão DPD corresponde a outros termos que são utilizados com frequência: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, reciclagem ou capacitação (BOLAM; MCMAHON, 2004; TERIGI, 2007).

A ideia de que os professores aprimoram seu trabalho ao longo da carreira, ou que a experiência prática confere à atividade pedagógica uma qualidade potencialmente superior, apesar de tácita entre os próprios professores, apenas recentemente começa a ser reconhecida pelos especialistas como variável decisiva para compreensão do trabalho educativo e, sobretudo, para a ação e formação dos professores (SILVA, 1998).

Para Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional não é algo voluntário ou casual, mas uma necessidade dos profissionais frente à sociedade atual, que apresenta um cenário de constantes mudanças. Para a efetiva concretização do DPD, Day (2001, p. 17) afirma que “[...] planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo”.

A formação inicial dos professores, como já exposto, passa longe de ser uma formação completa e finita. A formação também passa pela experiência, pelo contato do professor com seu campo de trabalho, a escola, assim como confirma Tardif (2002) algumas coisas da profissão só se aprende fazendo, o ensino também se aprende e se aperfeiçoa no fazer.

A formação que ocorre no decorrer da prática profissional também pode se fazer por meio de redes e grupos de compartilhamentos. Conforme Vaillant e Garcia (2012, p. 29) “[...] através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreça à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional”.

Dessa forma, percebe-se que se faz mister que os professores tenham, então, tempo para se dedicarem a atividades de compartilhamento e profissionalização, cursos, seminários, entre outros dispositivos dentro e fora da escola. Ademais, é necessário que o governo, as escolas e

as universidades se mobilizem para oportunizar tais instrumentos de desenvolvimento para os docentes. Entretanto, Day (2001) ressalta que os professores não devem se limitar somente a uma aprendizagem baseada apenas na experiência, pois isso limita o desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional ocorre durante toda a vida, na continuidade do fazer e na busca pelo saber, do qual o curso de graduação é apenas o pontapé inicial:

[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um *continuum* de formação, em que a formação básica (oferecida nos cursos de licenciatura/pedagogia) é apenas o início de um processo de trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, infelizmente, recente (SILVA, 1998, p. 33).

Marcelo Garcia (2009) prediz que alguns estudos realizados na América Latina apontam que cursos de formação contínua têm impacto direto sobre o salário dos professores, mas segundo o autor, nenhum estudo avalia o impacto a longo prazo desses cursos no desenvolvimento profissional. Os cursos precisam ser bem organizados e pensados, voltados para as necessidades dos professores e respeitando os saberes que estes trazem consigo, seja os saberes da experiência ou os saberes acadêmicos; se tais cursos forem mal elaborados, não terão efeito sobre o professor e seus alunos, como Carlos Marcelo retrata:

Los profesores llegan al aula con preconceptos acerca de como funciona el mundo y la enseñanza. Estos preconceptos, configurados a través de lo que se ha denominado aprendizaje de observación”, condicionan lo que aprenden. Si no se tiene en cuenta este punto de partida, es posible que los docentes fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información, o puede que los asuman con un propósito solo de evaluación. Además, para desarrollar competencia en una determinada área, los profesores deben tener un sólido fundamento de conocimiento teórico; comprender hechos e ideas en el contexto de ese marco conceptual; organizar el conocimiento de forma que se facilite su recuperación y puesta en práctica (MARCELO GARCIA, 2009, p. 120).

Logo, a visão da formação permanente precisa ser revista; a formação contínua deve ser voltada para a superação do que se considera antiquado, tendo como base “[...] uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atividades, etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho” (IMBERNÓN, 2001, p. 51).

Do mesmo modo, Day (2001) relata que o desenvolvimento profissional docente é o processo por meio do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino,

adquirem e desenvolvem conhecimentos, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, buscando a reflexão e materializando-a por meio de práticas profissionais eficazes. Assim, o DPD pode interferir diretamente na qualidade da escola e da educação oferecida.

O relatório mundial *Teachers matters* da OCDE, direciona o desenvolvimento profissional docente aos sujeitos mais suscetíveis da docência: os professores iniciantes, que são mais vulneráveis ao choque de realidade e ao abandono da carreira, por motivos diversos. Este relatório aponta que:

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).

O documento avalia que a aprendizagem da profissão não se dá somente pela formação inicial, e estender essa formação não representará resolução de todos os problemas formativos; é necessária uma atenção aos ingressantes, pois estes podem aprender fazendo, se desenvolverem como profissionais no decurso da prática profissional assistida, além de precisarem do suporte inicial para o ingresso na carreira. Partindo desse viés, de aprender fazendo, o PIBID se coloca como alternativa de inserção de professores iniciantes, enquanto estudantes de licenciaturas, no mundo escolar, para aprender no “chão da escola”.

Mais do que complementar a formação inicial, o programa PIBID tem como objetivo a valorização e incentivo ao magistério, garantindo aos participantes a oportunidade de ganharem recursos financeiros para se manterem na faculdade e se aperfeiçoarem enquanto futuros profissionais. Como o desenvolvimento profissional se dá ao longo do tempo, começar esse caminho já na graduação pode alavancar os futuros profissionais no sentido de se tornarem mais reflexivos, pesquisadores da própria prática, no caminho da formação permanente e na perspectiva da autoformação, levando em conta seu lado humano, pessoal e profissional.

Para Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional docente se dá pela prática, no enfrentamento dos problemas da escola, do cotidiano escolar, dos estudantes; os professores precisam partir dos problemas para as soluções. O autor alega que quando os professores estão envolvidos nos processos de sua aprendizagem, seu compromisso cresce; para tanto, os assuntos dos cursos de formação precisam atender as necessidades reais dos professores em sala de aula, precisam ver sentido no que estão aprendendo e onde irão usar esses conhecimentos.

¿Como podremos entonces desarrollar programas de formacion que efectivamente impacten en los profesores mejorando su practica docente? Lo que los profesores deben aprender han de aprenderlo *en la práctica*. Los docentes necesitan aprender como aprender de la practica, puesto que la ensenanza requiere improvisacion, conjetura, experimentacion y valoracion. Pero aprender en la practica no es un proceso que se de naturalmente (MARCELO GARCIA, 2009, p.48).

Imbernón (2001) relata que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) ocorre por meio de diversos fatores, não somente pela formação permanente que a pessoa realiza ao longo da vida profissional, mas também por salário, demanda do mercado de trabalho, relações interpessoais no trabalho, condições estruturais, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. Nessa discussão, o DPD depende de um conjunto de fatores, não somente centrada na formação contínua ou na prática cotidiana, mas relativas a outras características determinantes, que podem contribuir (ou não) para que o professor progrida.

Entende-se o DPD como um conjunto de ações que não dependem somente de ações isoladas dos professores, mas do compartilhamento de objetivos, para que a categoria possa, enfim, alcançar este processo global que é o DPD, com melhorias substanciais nas condições de trabalho, formação, vencimentos e reconhecimento social. Imbernón (2001) completa que o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e gestão, incluindo assim diagnósticos das necessidades dos professores e o desenvolvimento de políticas e programas para atender as necessidades profissionais.

Desse modo, o DPD perpassa os muros das escolas e universidades, pois demanda um conjunto de ações de várias esferas da sociedade, como o grupo profissional articulado como uma categoria, políticas de governo voltadas à melhoria e valorização dos professores e, ainda, a sociedade, na figura dos pais dos alunos, organizada de modo a contribuir para a busca da qualidade na educação. As questões levantadas acerca do DPD incluem a questão do tempo disponível aos professores para exercer a reflexão, as discussões, a formação ao longo dos cursos, o compartilhamento e a problematização da escola em conjunto.

Helsby (1996) retrata que a confiança no profissional docente diminuiu no decurso de uma tendência administrativa crescente. A intensificação da vida profissional e a falta de recursos colocam-se como obstáculos à possibilidade de o professor encontrar tempo livre para se dedicar à reflexão e à planificação. Uma atitude colaborativa entre os colegas torna-se limitada, devido à insuficiência de tempo de qualidade, à crescente insularidade das escolas e

dos departamentos e à competitividade advinda da publicação de resultados de avaliações e inspeções, próprias de um sistema educativo orientado pelo mercado. Dessa forma, percebe-se que a extensa carga horária dos profissionais docentes se coloca como entrave para que ocorram oportunidades de DPD, seja dentro ou fora da escola; para além disso, a configuração do sistema educacional, com uma visão empresarial envolta em bônus e metas individuais, não incentiva a colaboração entre professores na tentativa de aperfeiçoamento da escola.

A cultura do isolamento do docente, perante a realidade atual, precisa ser combatida, para que a colaboração conjunta faça parte do cotidiano das escolas, assim como a busca por soluções, discussão de assuntos coletivos, compartilhamento de ideias e de experiências individualizadas em sala.

Segundo Imbernón (2001), para o DPD se desenvolver nas escolas, é necessário o abandono do individualismo e do celularismo da cultura profissional docente. Day (2001) complementa afirmando que se a cultura do individualismo não for complementada com oportunidades de DPD, em que o conhecimento, a sabedoria e o saber-fazer profissional possam ser partilhados e, sobretudo, testadas as visões perfilhadas sobre o que é considerado um bom ensino para cada professor, então pouco há a esperar do desenvolvimento profissional contínuo.

No bojo da discussão sobre o DPD, Day (2001, p. 174) coloca que são seis os princípios subjacentes à noção do plano de desenvolvimento pessoal a ser materializado pelos docentes:

*Em primeiro lugar, o desenvolvimento do professor que sustenta que a aprendizagem do professor é uma aprendizagem ao longo da vida e ocorre de forma continuada, se não contínua.

*Em segundo lugar, deve ser autogerido, mas da responsabilidade conjunta do professor e da escola.

*Em terceiro lugar, deve ser apoiado, devendo ser proporcionados todos os recursos necessários. Em alguns momentos, implicará outros indivíduos – os professores não são auto-suficientes.

*Em quarto lugar, será desenvolvido no interesse do professor e da escola, ainda que nem sempre em simultâneo.

*Em quinto lugar, deve existir um processo de prestação de contas.

*Em sexto lugar, Embora todos os professores tenham o direito e a responsabilidade de se empenharem no seu desenvolvimento ao longo da sua carreira, este deve ser diferenciado de acordo com as necessidades de cada um.

Esses seis apontamentos referem-se aos atributos e posturas necessários para que se alcance o êxito no desenvolvimento profissional, sintetizando os pontos principais do DPD, levando em conta, por um lado, as necessidades dos professores e os interesses da escola, e por outro lado, ressaltando a visão de autoformação e da formação conjunta, em momentos coletivos para discussões e trocas de experiências. A colocação da escola como local de aprendizado por entre os pressupostos do DPD é bem vista, pois as questões que levam os

professores a buscarem conhecimentos surgem na sala de aula. O espaço escolar deve ser privilegiado nos processos de desenvolvimento profissional, visando impactos na melhoria da educação.

Para que o desenvolvimento profissional seja legitimado, uma postura diferente das práticas formativas tradicionais precisa ser adotada. Vaillant e Garcia (2012) percebem que as experiências mais eficazes para o DPD são aquelas baseadas na escola e que se inserem nas atividades cotidianas dos professores. Mencionam ainda que o desafio atual consiste em criar condições que permitam aos professores aprender, tornando as escolas uma comunidade de aprendizagem, em que seja incentivado o estudo, a pesquisa e a ajuda entre os pares.

Esse desafio implica ouvir os professores, para que, a partir de suas observações, sejam pensadas, coletivamente, atividades de desenvolvimento profissional que os interesse realmente, que os motivem a buscar aperfeiçoamento e que façam sentido para seu local de trabalho. Nesse contexto, a formação permanente do professor pode ser realizada na escola, como alternativa para realocar os professores ao centro das questões formativas, desenvolvendo um paradigma colaborativo entre os professores, que redefiniriam os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação (IMBERNÓN, 2001, p. 85).

Com a ideia de desenvolver-se profissionalmente, a partir não somente da formação, mas também do estudo contínuo, da experiência e da vivência profissional, da busca por soluções de problemas do cotidiano escolar, o PIBID surge como oportunidade de ligação entre a formação inicial e a experientiação da profissão ao futuro professor, oferecendo-lhe a desejada articulação entre a escola e a universidade.

Segundo a proposta, o graduando pode aprender a ensinar, vivenciando o cotidiano escolar, sendo supervisionado por professores da educação básica e da universidade. Fiorentini e Crecci (2013) defende a ideia de que o desenvolvimento profissional docente se dá por meio do compartilhamento de experiências, questionando suas práticas num contexto coletivo, assim como propõe o programa PIBID, nos momentos de reuniões periódicas com bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área, para que juntos possam sistematizar e refletir sobre as dúvidas, anseios e questões colocadas.

A partir de práticas investigativas em comunidades, os professores podem planejar atividades que serão realizadas em sala de aula, desenvolver material didático e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender. Podem ainda compartilhar e analisar atividades desenvolvidas em sala de aula, realizar estudos a partir de questões emergentes da prática pedagógica e ressignificar a literatura da área, etc. (FIORENTINI, CRECCI, 2013, p. 18).

Fiorentini e Crecci (2013) propõem ainda que o PIBID seja um programa feito sob o viés do DPD, investigando as questões da educação básica, propondo novas formas de fazer docente, desenvolvendo práticas pedagógicas e colaborando com o aperfeiçoamento profissional dos professores iniciantes. Para tanto, seria necessária a extensão do programa para todos os graduandos de cursos de formação docente, o que evidenciaria uma nova forma de se formar professores.

Os caminhos que se abrem com o PIBID mostram a relevância que o mesmo possui para todos os setores participantes do processo: os bolsistas, os professores, os estudantes, as escolas. Trata-se, sem dúvida, de um programa de destaque por fazer a ligação da academia à educação básica, abrindo possibilidades de pesquisas e estudos dentro das salas de aula e proporcionando o DPD aos envolvidos. Os benefícios em longo prazo do PIBID ainda serão investigados, pois como um programa novo, com oito anos de implantação, ainda se encontra em expansão e modelamento, atendendo a milhares de estudantes de cursos de formação de professores em todo o país, como instrumento de DPD. Assim, o presente estudo evidencia a importância do PIBID para os egressos participantes da pesquisa.

4.1 O uso das narrativas na formação de professores e metodologia da pesquisa

Nesta pesquisa, adotamos como metodologia a abordagem da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa tem suas origens na Antropologia e nas Ciências Sociais, sendo também utilizada para investigações educacionais:

[...] a investigação quantitativa atua em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem com campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adequa-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 1999, p. 134).

A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995a, 1995b). Entretanto, por sua mesma característica flexível e sua assumida subjetividade, muitas vezes é desconsiderada cientificamente, gerando debates na comunidade acadêmica. Ainda assim, importa desconstruir a ideia de desvalorização das abordagens qualitativas, pois, de acordo com

Paulilo (1999), não se trata de uma abordagem ser melhor do que a outra: são investigações que possuem abordagens distintas e, dependendo da pesquisa, são complementares.

A utilização das narrativas como método investigativo vem sendo utilizada na Antropologia, nas Ciências Sociais e na área da Educação, sobretudo pela complexidade que envolve as pesquisas educacionais. O papel da narrativa como meio de conhecimento é valorizado há muito tempo por diversas disciplinas como a história, a psicologia, a filosofia, a linguística, a antropologia ou a literatura (REIS, 2008). Uma história contada é perpetuada e faz refletir não somente quem a narra, mas também quem a lê, quem a ouve.

No campo da educação as narrativas têm sido utilizadas: a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes; b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e c) na investigação educativa (CONNELLY; CLANDININ, 1991; EGAN, 1986; GALVÃO, 2005; PRESKILL; JACOBVITZ, 2001; ROLDÃO, 1995).

No Brasil, a pesquisa com narrativas, histórias de vida e as abordagens (auto)biográficas tem crescido e muitas universidades contam com diversos grupos de pesquisas e autores reconhecidos, dentre esses, Elizeu Clementino de Souza, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que trata especificamente das histórias de vidas de professores em formação:

De nossa perspectiva, pesquisar a formação inicial de professores, num contexto de incertezas, requer a busca de possibilidades que potencializem uma escuta sensível de narrativas e experiências de professores em processo de formação inicial e de inserção profissional, bem como a adoção de aspectos epistemológicos e metodológicos, no sentido de melhor entender o entrecruzamento do aprendizado constante e contínuo dos saberes, da identidade e da professoralidade, numa estreita relação com as subjetividades e singularidades das histórias cotidianas dos sujeitos, em seus percursos formativos. (ALMEIDA; SOUZA, 2016, p. 29)

A abordagem formativa do uso de narrativas a transforma em ferramenta importante nas discussões de formação de professores, que a utilizam para ressignificar sua trajetória pessoal e profissional, a fim de desvelar o porquê de ser professor, como se deu sua formação e de onde surgiram suas práticas e crenças acerca do exercício profissional.

Outros núcleos no país também se destacam na pesquisa com narrativas e (auto)biográficas no contexto da formação docente, como a Unicamp – Universidade Estadual de São Paulo (com o GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP), e a UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul) com o grupo GEPENAF (Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas), para citar alguns.

A abordagem formativa do uso de narrativas transforma-a em ferramenta importante nas discussões de formação de professores, que a utilizam para ressignificar sua trajetória pessoal e profissional, a fim de desvelar o porquê de ser professor, como se deu sua formação e de onde surgiram suas práticas e crenças acerca do exercício profissional. Para Souza (2008, p. 95):

[...] a crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos.

A narrativa das histórias de vida possibilita a desconstrução de sua vida, enquanto leva a reflexão de sua trajetória, mobilizando as memórias. Para Delory-Momberger (2012, p. 523) “[...] a prática de histórias de vida em formação fundamenta-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida”. Ao narrar sua história, é como se a pessoa retomasse o passado, reconstruindo-o no presente, como ferramenta de mudança do futuro. Abrahão (2011) retrata que a natureza temporal tridimensional da narrativa, tendo em vista que esta rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura obedecer a uma lógica linear e sequencial. A narrativa busca trazer à tona a reflexão dos fatos, para saber sua trajetória ou como se chegou até ali, interferindo no seu modo de ser. Como dizem Connely e Clandinin (1995, p. 11):

[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente vivemos vidas relatadas. O estudo das narrativas, portanto, é o estudo da forma pela qual os seres humanos experimentamos o mundo. Desta ideia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais.

Assim, o uso das narrativas em pesquisas educacionais qualitativas compreende a complexidade da profissão e das peculiaridades experienciais de cada indivíduo, uma perspectiva individual, mas inserida num contexto coletivo. Por meio dos relatos de experiência pessoal, motivados pelas marcas do contexto vivenciado, no qual o produtor assume-se como ator da própria história, podemos descobrir e verificar como cada um se faz um profissional, um professor.

Com as narrativas, podemos dar novos significados a experiências vividas, suscitando a reflexão-ação do docente participante de tal pesquisa. Em uma proposta de investigação de

formação docente, a exploração das histórias de vida pessoais e profissionais pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas sobre o ensino e sobre o que é se fazer professor (DAY, 2001).

Ao adotar as narrativas como método de pesquisa, valoriza-se a pesquisa qualitativa e a subjetividade desta, saindo do contexto da pesquisa experimental, na qual se valoriza o controle das variáveis. Conforme Reis (2008), a investigação narrativa assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem de si próprios, dando-lhes a palavra. Apropriando-se de sua história o professor pode, então, delimitar sua identidade profissional e pessoal, resgatando suas experiências e partilhando sua vivência e sua experiência pessoal na formação/pesquisa.

As histórias de vida são fonte rica de conhecimento, sendo instrumento formativo e ao mesmo tempo gerando dados de pesquisa, além de possibilitar a partilha de experiências únicas de cada narrador.

Como uma das possibilidades de utilização das narrativas, a escrita de memoriais dá-se pela escrita intencional, oriunda de um processo de rememoração de fatos, constituídos em enredos, da trajetória de vida de uma pessoa. Para Abrahão (2011) a história da formação do narrador precisa ser clarificada e ressignificada, sendo o narrador o sujeito que elabora seu próprio memorial. Aqui, entende-se que o narrador precisa situar os contextos em que sua história ocorre, para que o memorial tenha sentido para ele, validando a interpretação da realidade vivida em seus aspectos diversos. Para os professores, a escrita de memoriais formativos coloca-se como dispositivo ímpar para sabermos como se constituíram em profissionais docentes, segundo sua história de vida, gerando em quem escreve/relata e em quem ouve/lê uma identificação, uma aprendizagem por meio da experiência e um questionamento de si próprio, construindo conhecimentos pedagógicos.

Assim como Nogueira et al (2008), compreendemos que as narrativas são gêneros de discurso privilegiado para que os educadores produzam e se compreendam produzindo saberes e conhecimentos, escrevendo sobre inquietações, interesses, socializando suas opiniões, concepções e sentidos do seu trabalho e suas reflexões. “O memorial não é apenas uma narrativa de acontecimentos importantes, mas um texto reflexivo sobre estes acontecimentos” (NOGUEIRA, et al, 2008, p. 182).

Nesse cenário, a nossa opção por uma metodologia de pesquisa qualitativa, com o uso de narrativas, dá-se pela amplitude que as narrativas propõem, dando voz aos egressos do PIBID, em uma tentativa de captar as impressões dos participantes sobre a participação no

programa e suas construções acerca da profissão docente. A partir da escrita de memoriais formativos, em que os egressos do programa PIBID retratam as questões que permearam sua formação e sua ação, tanto no PIBID quanto como professores iniciantes, pretendemos analisar o que representa para os mesmos terem participado do PIBID, quais as impressões do programa e em que este os ajudou (ou não) na construção da profissão docente.

Segundo Nóvoa (2009, p. 182):

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

O uso das narrativas na pesquisa com professores e para formação de professores trata-se de um instrumento privilegiado de produção de dados, e os sujeitos acabam se revelando colaboradores fundamentais – porque, além de não temerem expor as dificuldades, problemas e desafios que enfrentam no trabalho, presenteiam-nos com teorizações sobre o que pretendemos compreender (NOGUEIRA et al, 2008). Para Nascimento (2010), com esta dupla função, de instrumento formativo e de coleta de dados para pesquisas qualitativas, o uso das narrativas proporciona o movimento de que, na busca de si (pesquisa), proporcionada na e pela escrita (ação), cada narrador encontre novos sentidos para a vida e ressignifique as representações de si (formação). Como instrumento formativo e de conhecimento, Souza (2008) aponta que o processo de escrita da narrativa remete o sujeito a refletir sobre sua identidade a partir de diferentes níveis de atividades e registros, concedendo ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história.

Compreende-se, então, que o exercício da escrita autobiográfica é uma tarefa complexa, pois exige, além do registro da própria trajetória profissional, que cada autor reflita a respeito da própria trajetória profissional, a respeito do que viveu – o que nem sempre é prazeroso ou habitual – mobilizando conhecimentos, saberes, crenças, emoções e o estabelecimento de relações não necessariamente percebidas até então (NOGUEIRA et al, 2008), tornando valioso o relato da profissão docente, que pode possibilitar, a todos a quem tiver acesso, significativas aprendizagens e reflexão sobre si mesmo e os outros enquanto professores.

As narrativas constituem, assim, recortes do que foi vivido pelo narrador, que é trazido de volta pela memória e pelo exercício da reflexão, não se tratando de expor suas histórias como única verdade, mas sim como uma das tantas perspectivas de um fato passado. Com este

entendimento, esclarecemos que trabalhar com memória não implica buscar fatos como verdade absoluta, uma vez que a memória não é um repositório passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados (PASSERINI, 1988).

Benjamin (1994) relata que a arte de contar uma história é um acontecimento infinito, pois um acontecimento narrado não possui limites, uma vez que se faz como chave para o que veio antes e depois, não necessitando de explicação, porém aberto às próprias interpretações de quem as ouve/lê.

O grupo de pessoas que convidamos a escrever os memoriais formativos é constituído de egressos do PIBID, concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, unidade universitária Campo Grande, que participaram do projeto de pesquisa “Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de pedagogia, iniciantes na docência”, coordenado pela orientadora deste trabalho, Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira.

O projeto “Eu tô voltando prá casa” originou-se da sistematização de estudos dos pesquisadores envolvidos e de preocupações voltadas à qualificação da prática docente de professores que iniciam na docência, aos desafios e dilemas mais frequentes que esses professores enfrentam no aprender a articular seus saberes disciplinares à realidade do cotidiano, a gestão da sala de aula, a refletir sobre sua prática e outras questões que ficam no entorno da ação docente institucional (NOGUEIRA; BROSTOLIN, 2013).

A pesquisa desenvolvida pelos envolvidos no âmbito do projeto “Tô voltando pra casa” caracteriza-se por ser uma pesquisa-formação, em que os participantes são sujeitos da pesquisa e se formam com ela. Josso (2004) é uma das autoras que definiu a metodologia de pesquisa-formação, em que a própria pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da pesquisa, produzindo conhecimento durante o trabalho autobiográfico, por intermédio da exploração da narrativa de suas experiências e de seus processos formativos. As reuniões do grupo citado foram mensais, ocorrendo na última quarta-feira de cada mês. Ao final de cada uma, os participantes escreviam sua narrativa acerca do que havia sido discutido/experenciado/estudado no encontro, pretendendo gerar reflexões nos participantes. Esse movimento de escrita converge com as ideias expressas por Passeggi et al (2006, p.265):

O exercício da escrita favorece a compreensão das relações com o outro e com a própria profissão. Aprender a transformar a vida em palavras é aprender a conjugar o real e o imaginário, o passado e projetos futuros e, sobretudo, ‘abrir uma janela’ para clarificar a permanência na profissão.

As escritas de si, geradas pelo grupo de professores, são importantes para situar o contexto histórico e cultural da profissão, redescobrando as intencionalidades das práticas e vivências em sala de aula, durante a formação inicial e continuada, no âmbito do PIBID, desvelando a construção da profissão docente entre os participantes da pesquisa que narraram suas experiências pedagógicas, motivados pelas marcas do momento. Assim, conforme Almeida e Souza (2016, p. 30), “[...] o sujeito participa como agente reflexivo da realidade, ou seja, ao tempo em que age, interpreta e pensa sobre sua formação, através dos sentidos atribuídos às experiências, mediante incorporação de dispositivos construídos cotidianamente na prática profissional e nos domínios da formação”.

4.2 As narrativas formativas: o que revelam os egressos?

Pesquisa recente feita por Bernadete Gatti *et. al* (2014), publicada pela Fundação Carlos Chagas, aponta o PIBID como programa que obteve sucesso entre seus participantes. Com aplicação de questionários a partir de uma amostra de professores supervisores, coordenadores de área e licenciandos bolsistas das cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste, Sul), esse trabalho será retomado com o presente estudo, já que possuem semelhanças estruturais entre as pesquisas.

O subprojeto de Pedagogia da UEMS – Campo Grande pesquisado trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental e atua principalmente com alunos em fase de alfabetização, desenvolvendo atividades de reforço nas escolas conveniadas da rede estadual do Mato Grosso do Sul (SED). Os onze sujeitos da pesquisa são egressos desse subprojeto do PIBID que já se graduaram e atualmente são ingressantes na carreira docente. No primeiro momento da pesquisa foram aplicados questionários com perguntas abertas sobre dois grandes eixos pesquisados: a participação no PIBID e as marcas do PIBID no desenvolvimento profissional docente, além de perguntas pessoais, para fins de levantamento do perfil dos egressos pesquisados, sobre sexo, idade, estado civil, ocupação (antes do ingresso no PIBID). Os onze questionários distribuídos entre os egressos pibidianos do curso de Pedagogia foram respondidos e devolvidos. Este questionário foi aplicado presencialmente em Campo Grande – MS em fevereiro de 2015. Também tivemos acesso as narrativas dos egressos, que foram produzidas dentro do grupo de pesquisa “Tô voltando pra casa”, fornecendo assim mais elementos para a dissertação.

Dentre os onze sujeitos pesquisados, apenas um é homem, sendo então dez mulheres participantes da presente pesquisa, evidenciando a esmagadora presença feminina nas atividades docentes, especialmente na Pedagogia. Em sua maioria são casadas (oito), e apenas

uma das entrevistadas não está atuando em sala de aula. Todos são contratados (não concursados), seja pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande ou pela Secretaria Estadual da Educação (SED), atuando com cargas horárias diferentes, a maior parte com 20 horas semanais. A faixa etária do grupo de egressos pibidianos é ampla, entre 22 anos a 50 anos, sendo um grupo heterogêneo. Seus nomes foram trocados, para garantir o anonimato em suas afirmações, sendo identificados somente como Egressos numerados de 1 a 11 (E1 a E11).

A recolha dos dados seguiu com as narrativas, a fim de nos aprofundamos nas experiências/ impressões que os egressos trazem consigo sobre as questões acerca do PIBID, da profissão docente e da inserção a docência.

4.2.1 Eixo 1: participação no PIBID

Quando questionados sobre o motivo da inserção no PIBID, a grande maioria dos egressos relatou que foram motivados pela possibilidade de adquirir experiência na área educacional, para conhecer melhor a escola e o relacionamento entre professor e aluno. Foi citado por duas egressas que o ingresso no PIBID complementaria o estágio supervisionado, considerado insuficiente para as mesmas:

Inicialmente, quando ingressei no PIBID não sabia ao certo do que se tratava, já que fiz parte da primeira turma do projeto da UEMS em Campo Grande, mas me interessei pela possibilidade de estar “dentro” da escola e de poder ter algum contato com a sala de aula (E1).

Para familiarização e prática em sala de aula. Penso que, sem essa experiência e apenas com os Estágios Supervisionados, ficamos com conhecimento superficial do que devemos realizar ou desenvolver quando chegarmos no “chão da escola” e, para ter um certo reconhecimento pelos profissionais da escola, o que facilita a inserção e efetivação na mesma (E2).

Para ter experiência prática que ia além dos estágios supervisionados, além de adquirir segurança pois estar no cotidiano da escola nos garante isso (E4).

Apenas quatro dos onze entrevistados afirmaram não ter exercido nenhuma atividade profissional antes do ingresso no programa. Três afirmaram trabalhar na área educacional (atuando como professora auxiliar, recreadora e educadora social), e quatro faziam atividades diversas (estágios e outros tipos de ocupação). O PIBID, em seus primeiros editais, vetava o trabalho com carteira assinada aos bolsistas, que deveriam ter dedicação exclusiva ao programa.

Nos editais mais recentes essa exigência foi extinta e, desde que cumprissem sua carga horária, os bolsistas poderiam exercer atividade remunerada além do PIBID.

De modo geral, todos avaliam de modo positivo a participação no PIBID e atribuem ao programa aprendizagens significativas da profissão docente, apontando o PIBID como relevante para sua formação. As atividades do programa, como observação de aulas, desenvolvimento de atividades e a leitura foram citadas como exemplo de oportunidade de interligar os conhecimentos teóricos da graduação com a prática nas escolas. Desse modo, os egressos consideram que a participação no PIBID contribuiu para a aprendizagem da docência e para a elevação da qualidade da formação inicial, sendo que os trabalhos desenvolvidos no projeto também contribuíram para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso e para as disciplinas da graduação.

Considero o PIBID como um divisor de águas na minha formação, com o ingresso no projeto passei a entender e me interessar mais pelas outras disciplinas da graduação, fiquei mais ativa em todos os movimentos e eventos acadêmicos além de me envolver com a pesquisa. Com relação ao exercício da docência, ter participado do PIBID só contribuiu para a minha prática com os conteúdos escolares e com o trato dos alunos, mas estando em sala hoje, percebo que essa contribuição está além do que eu imaginava, pois os momentos de observação (no período do projeto) me norteiam para questões mais práticas de organização e funcionamento da gestão de uma sala; toda vez que estou em um dilema ou com alguma dificuldade tento me lembrar de algo que tenha visto aquelas professoras fazerem e que deram certo (E1).

Programa sério que, realmente, se preocupa com a formação do acadêmico e o aprendizado do aluno. Foi importante para a graduação no âmbito de envolvimento na escola, utilização de dados e informações da mesma para o TCC e prática através da teoria que recebemos da universidade e das reuniões do programa. Foi de muita importância para a docência, pois, através das experiências, boas ou ruins, aprendi a ser mais humana comigo mesmo e com todos ao meu redor, tanto como pessoas como profissionais. É claro que não são todas as escolas que se envolvem no programa como deveriam. Na minha escola não foi diferente. Não tínhamos a atenção necessário, por parte da coordenação, para que o trabalho fosse melhor desenvolvido, porém, fazia conforme minhas forças e deu certo (E2).

Quando entrei no PIBID, descobri que em um ano e meio na universidade em, não sabia nada sobre educação. Porém, o alicerce da construção do meu sonho já estava completo e o PIBID me ajudou a erguê-lo e hoje vejo e analiso, que meu sonho esta sendo realmente

vivenciado, graças ao PIBID, que possibilitou a construção desse profissional e contribuiu em minha formação (E10).

Os egressos E1 e E10 enfatizam em suas narrativas que o PIBID foi importante para a sua consolidação profissional e que vivenciar o cotidiano escolar faz realmente a diferença na formação inicial. Durante sua participação no PIBID, os egressos relataram problemas, principalmente em relação à falta de espaço na escola para desenvolverem as atividades; muitas vezes não havia salas disponíveis para os pibidianos realizarem o trabalho de reforço e acabavam utilizando os únicos espaços disponíveis, dentre os citados, o pátio da escola, a biblioteca e a sala de tecnologia: *“No PIBID, infelizmente não tínhamos salas próprias e precisávamos dividir com a sala de tecnologia ou biblioteca da escola” (E9)*. A questão de falta de material também foi relatada como ponto negativo, pois a burocracia na compra dos materiais de consumo pode atrasar ou dificultar os projetos. Uma egressa alegou problemas com a coordenação da escola, que não dava a atenção necessária aos bolsistas.

Inicialmente tive dificuldade em organizar atividades e planejar; mas ao decorrer dos encontros que nos possibilitou em expressar nossos anseios e até mesmo nossas dificuldades que eram superados por meio dos textos pautados e a partir do compartilhamento do grupo. E uma das dificuldades que tínhamos era em relação ao espaço, as vezes tínhamos que dar aula no pátio porque não havia sala disponível para atender os alunos (E6).

As dificuldades relacionadas ao início da docência se assemelharam, como a falta de material para trabalhar e, já como professor iniciante, E3 relata outros fatores ligados ao fazer docente aos quais precisou se adaptar:

No PIBID, nos primeiros meses enfrentamos a dificuldade da falta de recursos para produzir material de trabalho. Já como professor, também há falta de recursos porém outras dificuldades como o domínio de sala, planejamento e questões burocráticas da escola falaram mais alto (E3).

O início da docência é momento delicado, que envolve a euforia do começo da profissão e o medo da responsabilidade de se tornar o professor regente. Duas professoras iniciantes, egressas do PIBID descreveram como dificuldade no início da docência o sentimento de responsabilidade com escola, os alunos e pais. A docência é profissão “solitária”, em que o professor realiza seu trabalho sozinho, o que pode pesar na inserção à profissão, necessitando

assim de um acompanhamento de perto, geralmente função elencada à coordenação pedagógica da escola.

Uma professora iniciante relatou em sua fala: *“Como professor iniciante senti dificuldades quanto à disciplina e à forma como trabalhar os conteúdos no coletivo, e ao mesmo tempo, atender às especificidades dos alunos. No início me senti muito solitária, apesar de ter todo o apoio da escola”* (E11).

A disciplina dos alunos foi citada por grande parte dos entrevistados como dificuldade enfrentada no início da profissão, e os egressos sentem falta do apoio que receberam como pibidianos nos momentos de dificuldades, o que reforça o sentir-se sozinho como professor.

Sobre o que pode ser melhorado no PIBID, foi quase uma unanimidade entre os entrevistados o apontamento sobre a ampliação no número de vagas oferecidas, pois por considerarem o programa uma oportunidade de aprendizagem relevante, acreditam que este merece ser estendido a maior número de licenciandos e escolas, evidenciado nas narrativas de E3 *“Acredito que a disponibilização de mais vagas pois ao meu ver essas são insuficientes, privilegiando apenas uma pequena parte dos acadêmicos”* e E4 *“O PIBID deve ser ampliado, deve ter maiores recursos financeiros para que possa atender maior número de acadêmicos e de escolas e oferecer maior bolsa e vale transporte”*.

A ampliação de recursos destinados ao PIBID para compra de material de consumo e para participação em eventos também foi sugestão citada entre os egressos. A obrigatoriedade dos bolsistas publicarem os resultados de seus projetos os leva a participar de congressos e eventos científicos e muitos não têm condições de, com suas bolsas, custearem essa participação; logo, uma verba destinada ao apoio da divulgação e participação em congressos seria um incentivo a mais aos participantes.

De quando eu participei até agora percebo que já houve mudanças que melhoraram bastante. Sentia falta de incentivo financeiro para participar dos eventos divulgando o PIBID, bem como achava os eventos produzidos pelo programa muito desorganizados. Acredito que a parte de divulgação e socialização dos subprojetos e do trabalho realizado pelos pibidianos deva receber mais atenção, proporcionando eventos mais organizados, de modo que haja, de fato, essa troca (E1).

Alguns sugeriram a extensão do convênio do PIBID a escolas municipais, e três dos onze entrevistados sugeriram a oferta de vale-transporte, o que evidencia que os egressos atuavam em escolas distantes de sua residência, gerando um entrave a mais entre tantos para o

desenvolvimento do programa. Ainda um egresso relatou que o valor da bolsa PIBID poderia ser maior, e outro sentiu falta de maior envolvimento da coordenação da escola no programa.

No estudo de Gatti et al (2014), as questões de críticas e propostas de melhoramentos para o PIBID que encontrou semelhanças com o presente estudo foram a da ampliação do programa e da falta de envolvimento da direção e coordenação das escolas participantes e “[...] falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos.” (GATTI, et al, 2014), o que prejudica as ações dos bolsistas na escola. Logo, faz-se necessário dar maior atenção aos atores da escola pública e envolvê-los no PIBID de maneira mais efetiva. Além disso, a sugestão de disponibilizar recursos para aquisição de material permanente, aumentar verba de custeio e oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas são sugestões que apresentam conectividade ao estudo de Marli André (2013) e na presente pesquisa.

Após o término da graduação e o fim da participação no PIBID, os egressos entrevistados alegaram que a entrada no mercado de trabalho foi imediata, alguns ingressaram na mesma escola em que atuaram como bolsistas pibidianos: *“O PIBID foi fundamental pois através dele fui convidada pela escola em que atuei a integrar o quadro de professores”* (E4) e *“Facilitou muito, pois me empregaram na escola onde atuava no PIBID”* (E10). Essa fala caracteriza a afinidade do programa com o exercício da profissão, atendendo um dos objetivos principais que é o incentivo dos participantes à carreira docente. Os egressos reconhecem que a participação no PIBID pode facilitar no momento de empregar-se, como a egressa (E8): *“O PIBID foi determinante, não trabalho na escola onde atuava no PIBID, mas a diretora da escola que me contratou sabia dos benefícios do PIBID e logo me contratou”*.

Uma questão relevante detectada, portanto, foi o fato de dez dos onze entrevistados já estarem atuando em sala de aula, sendo que, em sua maioria, não houve intervalo de tempo grande entre a formatura e o emprego, alguns foram contratados antes ou imediatamente após a colação de grau.

Durante a participação no PIBID, os bolsistas têm a oportunidade de desenvolverem práticas e adquirirem conhecimentos próprios da experiência docente, que levam para a sua prática em sala de aula depois do término da graduação.

O trato com os alunos, a organização das aulas, certamente foram adquiridas no PIBID e aplicadas em sala de aula (E4).

Todos os conhecimentos foram bem aproveitados, mas a divisão do tempo para as atividades, o planejamento, o tipo de atividades, o olhar

para o aluno e percebe-lo no ambiente são ensinamentos que sempre utilizo (E9).

A divisão do tempo, o planejamento e a postura em sala de aula trabalhadas no PIBID foram apontadas como aprendizagens que ajudaram na inserção a profissão e no momento de estar em sala de aula (E10).

Dentre as práticas proporcionadas pelo PIBID e que os professores iniciantes citam exercitar, encontram-se o planejamento, o contato com as teorias pedagógicas educacionais, e o trato com os estudantes. Como os egressos participaram de subprojetos ligados à alfabetização, as práticas do PIBID de sucesso foram citadas como sendo utilizadas com seus alunos, no papel de professores iniciantes.

4.2.2 Eixo 2: Marcas no desenvolvimento profissional docente

Primeiramente, consideramos necessário reforçar o conceito do que entendemos por desenvolvimento profissional docente. O desenvolvimento profissional docente se dá em processo, ao longo da vida profissional e, segundo Marcelo Garcia (2009), deve se contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — a fim de contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais por meio de experiências.

A partir, portanto, dos conceitos apresentados ao longo dessa pesquisa, pudemos inferir que o PIBID marcou o fazer docente e foi significativo no Desenvolvimento Profissional Docente dos professores iniciantes egressos do subprojeto Pedagogia/UEMS entrevistados, pois interferiu no modo como os egressos se conectam com sua profissão, como detectado na fala a seguir:

Como ingressei direto em uma sala de alfabetização pude colocar em prática tudo que aprendi nos 2 anos e meio que estive no PIBID, além disso considero que essa participação no projeto me fez entender melhor a minha profissão, as fraquezas que, enquanto profissionais, apresentamos e de não ter medo de demonstrar a minha incompletude e nem de recorrer aos meus pares para pedir ajuda (E1).

O programa antecipou o contato com a sala de aula e o cotidiano escolar, sendo uma oportunidade para o crescimento profissional, embora os entrevistados ainda não fossem

professores regentes à época do PIBID. O contato direto com os problemas escolares na perspectiva de futuros professores lhes deu certa experiência com seu local de trabalho.

O PIBID contribui, entre seus egressos, com a reflexão de suas práticas, visto que a postura de professores reflexivos sempre foi incitada no âmbito do subprojeto PIBID/PEDAGOGIA da UEMS Campo Grande, seja nas reuniões de discussão ou na avaliação das práticas que ocorrem no programa. Esse caráter de compartilhamento de experiências, o interesse em modificar as atividades, o estudo coletivo e/ou individual, o uso e desenvolvimento de novas metodologias em sala, são exemplos do que foi relatado pelos participantes como potencialidades do PIBID, e que se alinha também com o que se tem considerado pelos estudiosos como busca pelo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Imbernón (2001) corrobora que a formação inicial é muito importante, já que é neste momento, o início da profissionalização, que os vícios, rotinas, virtudes, etc. são assumidos como processos usuais da profissionalização; portanto, a participação no PIBID pode desmistificar estes fazeres da profissão, contribuindo para a construção de fazeres benéficos, preparando os futuros professores a serem mais abertos a novas práticas e metodologias, a fim de se despirem de velhos preconceitos enraizados na escola.

A escolha pelo magistério, de acordo com Tardif (2002), é influenciada por experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas antes e após a formação para a docência, abrangendo também os longos anos em que os professores eram apenas estudantes, construindo suas impressões sobre a profissão docente devido a este extenso contato com a escola.

A questão sobre as impressões da profissão docente e a escolha (ou não) pela docência (Você sempre quis ser professor? Quais são suas impressões sobre a profissão de professor hoje? Seu reconhecimento com a profissão, opinião sobre status social, salário...) gerou alguns apontamentos: quatro das entrevistadas disseram que não queriam ser professoras, mas as trajetórias de vida as levaram a cursar a Pedagogia e, só depois do contato com a escola, sentiram identificação com a profissão. Uma citou o PIBID como incentivo ao ingresso na docência.

Não, ingressei na pedagogia porque não tinha passado no vestibular para enfermagem, no entanto após cursar um ano de faculdade eu me encontrei e percebi que ser professora era o que eu queria para o resto da minha vida. Com relação às minhas impressões, posso dizer que vivo em conflito. Ao passo que me sinto orgulhosa e decidida sobre ser professora principalmente quando estou em sala, a dificuldade em conseguir um trabalho em escola pública (onde ao menos o reconhecimento salarial é maior) e as situações em que nos

submetemos para manter nosso emprego algumas vezes me dão vergonha da minha profissão. O salário, com certeza não é o melhor que poderia ser e quanto ao status e reconhecimento profissional acredito que está em ascensão, mas ainda precisa melhorar muito (E1).

Nunca pensei em ser professora, mas como sempre gostei de ensinar as pessoas para dar-lhes independência acabei concluindo que deveria ingressar na carreira docente. Ser professor não dá grande status social mas é gratificante ser essa figura marcante entre os alunos. O salário realmente é um dos grandes motivos de não gerar status social (E4).

Não, mas quando entrei no PIBID me encontrei como professora. Hoje me sinto muito bem, posso dizer que me vesti das fardas de um professor e hoje me realizo em uma sala de aula (E8).

Todos os egressos relacionam o baixo *status* social, pouca valorização e os baixos salários como entraves na profissão e motivos do pouco interesse pela docência. O que ainda assim move estes egressos no exercício da docência é, segundo duas entrevistadas, o contato com as crianças e a alegria do aprendizado por elas proporcionado, além da relevância social do professor: “[...] *o que me motiva é ver a alegria das crianças ao aprender algo, que eu contribui para elas aprender, isso não tem preço*” (E7) e “[...] *Ser professor não dá grande status social mas é gratificante ser essa figura marcante entre os alunos. O salário realmente é um dos grandes motivos de não gerar status social*” (E4).

Na tese de Dieling (2014), a mesma questão é trabalhada com bolsistas do PIBID, relativa à desvalorização do professor e à desistência de alguns bolsistas de se tornarem professores. Dieling (2014) cita Vaillant (2006) que, ao analisar a profissão docente no contexto da América Latina, identifica com base no projeto *Professores na América Latina: Radiografia de uma Profissão* alguns pontos comuns entre os diferentes países do contexto latino-americano, dentre os quais podemos destacar: entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência; poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira; condições de trabalho inadequadas; sérios problemas na remuneração e na carreira. Tais motivos sempre vêm à tona nas discussões sobre a profissão docente, evidenciando que apesar do PIBID atrair os estudantes, a carreira docente não parece induzir, sobretudo, devido aos salários e condições de trabalho.

Cinco entrevistados responderam que sempre quiseram ser professor, não deixando claro quando exatamente surgiu essa vontade de exercer o magistério, mas fica evidente que, na universidade, como cursista, o estudante pode sentir-se mais motivado ou, ainda, enxergar

que não é aquilo que deseja. Nas narrativas de dois dos egressos são apontadas a satisfação e o gosto de ser professor e sempre ter ansiado por isto:

Sim, adoro minha profissão mesmo que as pessoas assustem quando eu falo que sou professora, não teria outra profissão [...](E7).

Sim, sempre quis. No começo queria ser professor de história, mas passei em pedagogia na UEMS e me identifiquei bastante com o curso. Acredito que em relação ao reconhecimento da profissão ainda precisamos melhorar bastante em todos os aspectos, mas acredito que já se avançou significativamente nesses últimos anos (E10).

As falas destacam que, apesar das dificuldades elencadas na profissão, os entrevistados se encontram na docência e revelam gostar do que fazem. Duas das entrevistadas relatam que encontraram dificuldades em conseguir trabalho na rede pública, endossado pelo fato do ingresso na carreira docente se dar por concurso público, que não é realizado periodicamente no estado de Mato Grosso do Sul ⁵, e apenas conseguirem trabalhar por contratos esporádicos, de vagas surgidas por licenças médicas ou afastamento dos professores efetivos. Contudo, como apenas uma entrevistada não está atuando em sala de aula, o que se infere é que a área da Pedagogia possui boa absorção no mercado de trabalho em Campo Grande - MS.

Fica sinalizada, então, a relevância que os egressos dão ao programa PIBID para sua formação e atuação como professores iniciantes, evidenciando o sucesso do programa; conforme Prado e Ayoub (2014) o PIBID vem constituindo uma proposta inovadora na área da educação, com possibilidades de expansão e de colaboração para o estabelecimento de uma educação pública de qualidade em nosso país.

4.3 As práticas pedagógicas dentro do PIBID: atividades de alfabetização

Para um aprofundamento das questões trabalhadas no subprojeto sobre a alfabetização, foi enviado novo questionário, somente aos egressos que se encontram em sala de aula, a fim de levantar as práticas que foram tratadas por eles no âmbito do PIBID. Este questionário foi

⁵ O último concurso realizado para ingresso na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, conforme edital n. 1/2013 - SAD/SED, oferecia vagas para professores de: Artes; Biologia/Ciências; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Língua Estrangeira - Espanhol; Língua Estrangeira - Inglês; Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; Química; e Sociologia. Informações disponíveis em: http://www.concurso.ms.gov.br/?location=editais_complemento&concurso=26, acesso em 03 jun 2016.

formulado na plataforma *Google* Formulários. Dos dez questionários sobre as atividades desenvolvidas no PIBID, encaminhados aos mesmos egressos do PIBID - Pedagogia da UEMS, apenas quatro retornaram. Como a maioria dos egressos trabalha, a falta de tempo pode ter sido um impeditivo dos demais em responder às questões. Um dos participantes, nesse segundo questionário aplicado on line, não se identificou. Três se identificaram (E1, E9 e E11): são mulheres, atualmente professoras contratadas em Campo Grande. A primeira pergunta foi direcionada aos egressos no sentido de descreverem as atividades diferenciadas e inovadoras de alfabetização que eram trabalhadas por meio do PIBID; como unanimidade foi apontado o uso do alfabeto móvel para escrita. Moraes (2012, p. 139) apresenta o trabalho com esta metodologia: “O alfabeto móvel, seja com cartelas em papel, com letras de plástico ou de madeira, permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever”.

O uso de jogos e atividades lúdicas, assim como a confecção de livros com histórias criadas pelos alunos e outras atividades específicas também foram apontados. Uma egressa exemplificou três atividades:

- desenvolvemos uma atividade onde trabalhamos com uma réplica de identidade, reforçando a importância do nome e do sobrenome, utilizamos a música "Gente tem sobrenome" do Toquinho e foram aplicadas várias atividades a respeito do uso do nome e também do sobrenome para diferenciar as pessoas.

- o uso de jogos na hora das atividades também era outro diferenciar que sempre utilizávamos.

- o varal das letras auxiliava no conhecimento das letras e palavra para a escrita correta, havia uma menina que estava no 3^a ano e ainda não conhecia nem as vogais e não sabia escrever o próprio nome, porém era excelente copista, com o varal das letras ela foi se familiarizando com as letras e formando as palavras (E1).

A utilização de jogos na alfabetização é um recurso valioso na tentativa de alfabetizar de forma lúdica, auxiliando a construção de conhecimentos significativos e despertando o prazer em aprender. Soares (2013, p. 3) defende que

[...] dentre todas as contribuições ofertadas ao desenvolvimento do ser humano, o jogo possui grande relevância em função de viabilizar condições para o aprendizado e entre estas se destaca um aspecto fundamental que é a socialização, onde através das quais os indivíduos constroem seu leque de conhecimentos mediatizadas pelas relações que estabelecem com o meio.

O uso de atividades lúdicas pode e deve ser utilizado como instrumento de formação integral do educando, pois contribui para a alfabetização e em toda a relação do estudante com o mundo a sua volta.

Fotografia 01: Atividade a partir do alfabeto móvel



Fonte: PIBID – Ateliês formativos de professores alfabetizados (Facebook)⁶

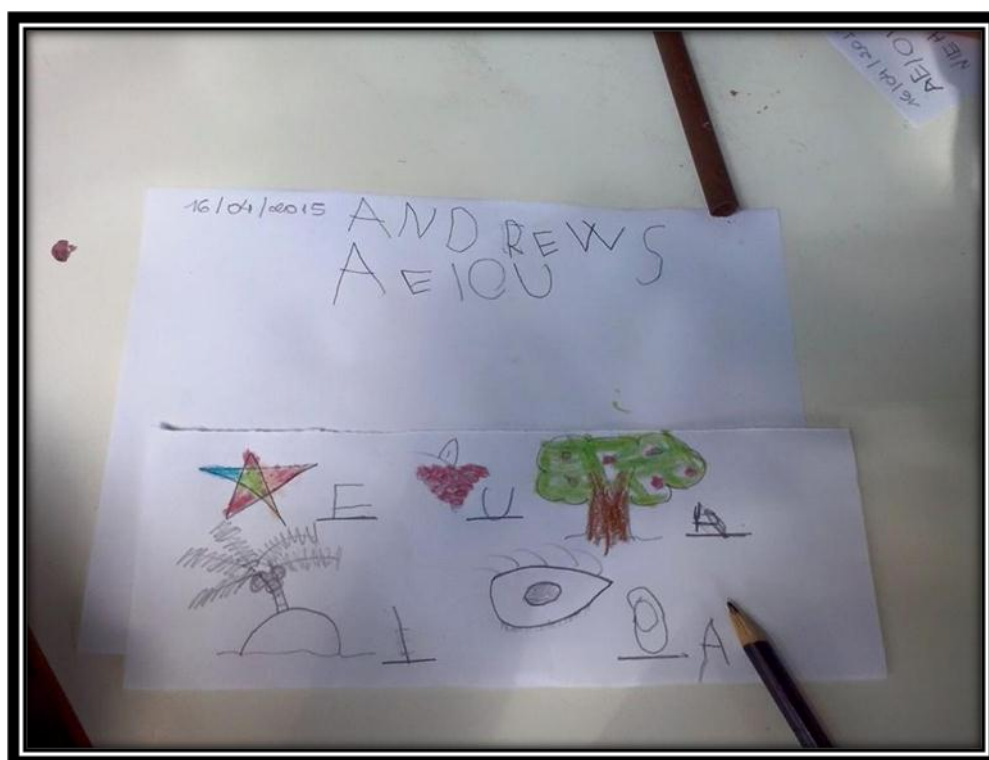
A segunda pergunta dizia respeito a como essas práticas variadas foram recebidas pelos alunos. Todas responderam que houve boa receptividade das crianças, diante das ações diferenciadas promovidas por eles, o que ficou demonstrado pelo envolvimento dos estudantes. Um egresso, que não se identificou, relata que: “*Sim, tudo que é diferenciado chama a atenção*”

⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/Pibid-Ateli%C3%AAs-formativos-de-professores-alfabetizadores-776769375753336/> . Acesso em 04/04/2015.

dos alunos, os jogos, as atividades diferenciadas, o uso de lápis de cor e canetinha para pintar os desenhos inclusos nas atividades sempre foram bem recebidos pelos alunos”. Outro aponta que as atividades que proporcionam integração elevam a autoestima dos estudantes: “Sim, por ser um trabalho mais interativo completamente diferente do que eles estavam acostumados em sala de aula e por proporcionar que eles participassem e se sentissem capazes” (E11).

As atividades lúdicas são bem recebidas pelos alunos por representarem itens novos e por despertarem interesse, e precisam fazer parte do cotidiano da escola. Silva e Costa (2013) trazem a importância da formação do educador para o reconhecimento e valorização do lúdico como suporte metodológico, objetivando a realização de um trabalho interativo, eficaz e gratificante em que o educando seja o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no processo de alfabetização e letramento. No PIBID, os egressos relataram trabalhar com as questões lúdicas de maneira contextualizada, planejada, valorizando esta metodologia, enxergando-a como um instrumento para a aprendizagem. Logo, sua formação como professor decorre de maneira positiva e abrangente, pois trazem elementos lúdicos para a alfabetização, principalmente com os alunos com dificuldades, despertando habilidades e a atenção das crianças.

Fotografia 02: Atividade proposta pelos egressos e desenvolvida pelos alunos



Fonte: PIBID – Ateliês formativos de professores alfabetizados (Facebook)⁷

A terceira pergunta questiona a aplicabilidade de tais atividades fora do âmbito do PIBID, indagando se os egressos, como professores regentes, utilizam ou utilizariam as práticas que aprenderam/construíram durante o programa. Os participantes relataram que sempre que possível procuram utilizar em seu cotidiano, como professoras regentes ou não, as práticas e atividades experienciadas no PIBID. A egressa E9 afirma que utiliza em sua prática o hábito de fazer o diagnóstico das especificidades. A egressa E1 inferiu que a quantidade de crianças com o qual lidava com o PIBID era inferior à quantidade que lida em sala de aula, e precisa fazer adaptações para trabalhar as mesmas atividades, com mais alunos: “[...] *no PIBID o número de crianças é bem reduzido. Como regente em uma sala com 28 alunos nem sempre consigo trabalhar como trabalhava no projeto, mas utilizo tudo que aprendi e estou desenvolvendo estratégias para adaptar a um número maior de alunos*” (E1).

A última pergunta interpela se houve alguma atividade do PIBID que se demonstrou inadequada quando efetivada em sala de aula ou se houve algum resultado diferente do que proposto no programa. De modo geral, responderam que não houve nenhuma atividade que consideraram inadequada ou que caíram no comum, embora a egressa E11 relate ter enfrentado um episódio no qual algumas crianças não gostaram muito da escolha: “[...] *como no caso da música do Toquinho, alguns alunos disseram que '-É 'paia' professora.', como eles se referem a um estilo que não gostam, mas outros já gostaram, mas nada que tivesse interferido na atividade em si*”.

A egressa E1 narra que encontrou dificuldades ao trabalhar questões e atividades diferenciadas como professora regente, visto que os estudantes não estão muito habituados a abordagens fora do padrão:

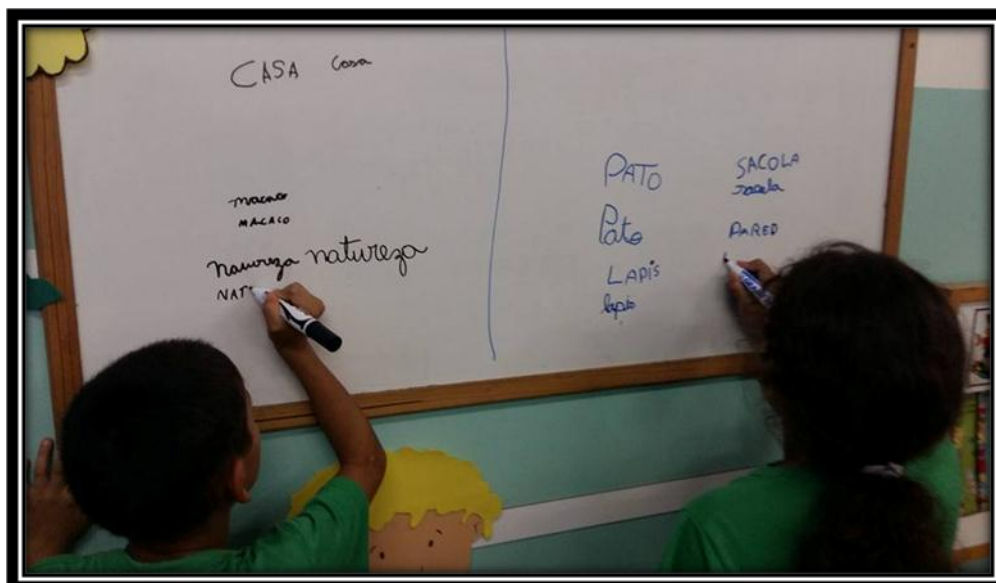
[...] mas em algumas vezes quando propunha alguma coisa muito diferente do que eles estavam acostumados em sala, algo que exigisse que eles pensassem, oralizassem e escrevessem sempre na primeira vez era complicado e quase não saia nada. Mas insistindo na proposta em outras aulas isso foi superado. O mesmo acontece agora que estou como regente, as vezes planejo uma atividade que exija que eles pensem e produzam, mas eles demonstram bastante resistência, apresentam a necessidade de estar copiando do quadro sempre (como eram acostumados antes) (E1).

⁷ Disponível em: <https://www.facebook.com/Pibid-Ateli%C3%AAs-formativos-de-professores-alfabetizadores-776769375753336/> . Acesso em 04/04/2015.

Fica evidente, na narrativa dessa egressa, que os estudantes ainda não compreendem algumas atividades singularizadas, que raramente são trabalhadas em sala de aula. As atividades práticas com o PIBID mostram-se como uma complementação formativa na medida em que os participantes da pesquisa podem vislumbrar novos meios de se trabalhar a questão da alfabetização, por meio da ludicidade, de novas propostas ou métodos.

Assim, os egressos se mostram à vontade para trabalhar, com as devidas e necessárias adaptações e adequações, as propostas do PIBID com suas turmas, gerando conhecimentos novos e cheios de significados aos alunos de 1º a 3º anos. Como os alunos que têm contato com os bolsistas pibidianos são aqueles com dificuldade de aprendizado, o PIBID evidencia que estas atividades tratadas são não somente diferentes, mas também eficazes em seu objetivo, ficando claro que todos os participantes utilizam/utilizariam as práticas em suas salas de aula.

Fotografia 03: realização de atividades decorrentes das oficinas pibidianas



Fonte: PIBID – Ateliês formativos de professores alfabetizados (Facebook)⁸

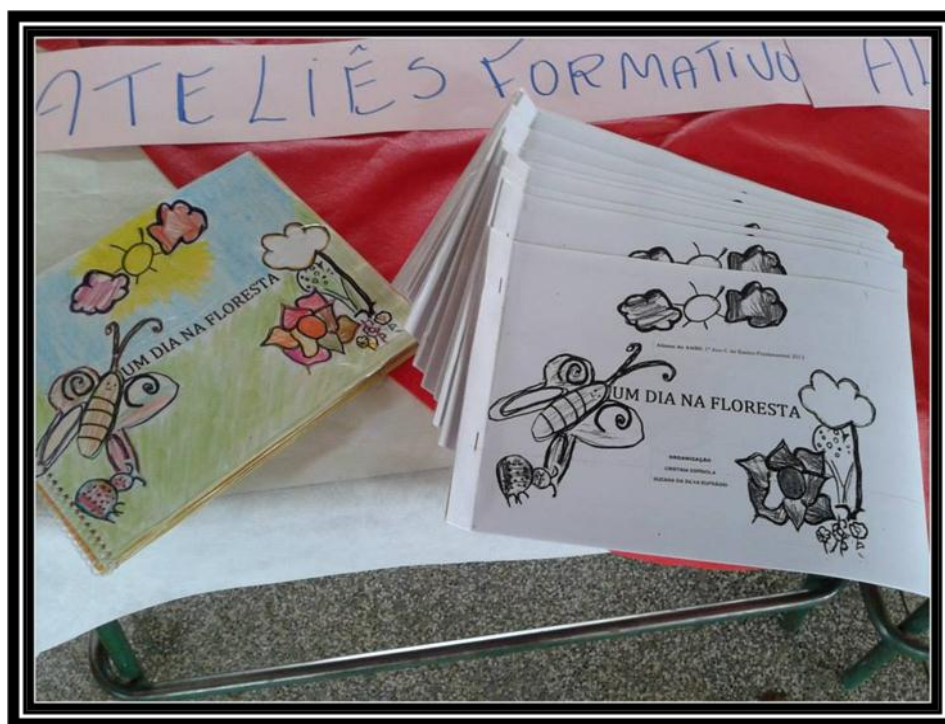
Relativamente à preocupação com a necessidade de aprendizagem dos alunos, Morais (2012, p. 113) ressalta a “[...] necessidade de reinventarmos a alfabetização, assumindo que precisamos ter metodologias para ensinar a escrita alfabética e que tais metodologias não devem

⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/Pibid-Ateli%C3%AAs-formativos-de-professores-alfabetizadores-776769375753336/>. Acesso em 04/04/2015.

ser confundidas com os velhos métodos de alfabetização”. Logo, o PIBID torna-se um espaço em que novas práticas são desenvolvidas e velhos métodos podem ser desconstruídos, gerando novos conhecimentos na área da alfabetização e novos meios de ensinar.

As práticas de alfabetização sustentadas pelos egressos, dentro e fora do PIBID, mostram-se como alternativas viáveis de serem aplicadas na realidade da sala de aula escolar. A aproximação com a profissão docente proporcionada pelo PIBID gerou segurança aos participantes ao levarem essas práticas para sua atuação docente. Assim, o programa se anuncia como campo de experimentação, na medida em que seu espaço é utilizado como lugar de reflexão, construção de conhecimento e de constituição dos licenciandos como professores flexíveis, abertos a novas oportunidades de aprendizagem e principalmente reflexivos de sua própria ação.

Fotografia 04: Atividade confeccionadas pelos egressos



Fonte: PIBID – Ateliês formativos de professores alfabetizados (Facebook)⁹

⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/Pibid-Ateli%C3%AAs-formativos-de-professores-alfabetizadores-776769375753336/>. Acesso em 04/04/2015.

As fotos das atividades aqui colocadas foram retiradas da página de relacionamento social que os bolsistas e egressos mantêm no *Facebook* - PIBID: ateliês formativos de professores alfabetizadores, fomentado com notícias sobre temas pertinentes ao PIBID e à alfabetização. São fotos de algumas das atividades realizadas pelos participantes bolsistas. Além dessa página, conforme já exposto, há outra do grupo do PIBID, direcionada a uma escola em específico. Ambas são mantidas pelos bolsistas pibidianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como ficou demonstrado ao longo da pesquisa, a relação que se estabelece entre o conhecimento científico e prático, pautado nas ações do PIBID e considerando os objetivos referendados na Introdução, procuramos delinear a contribuição do programa para os participantes, no que tange aos conhecimentos necessários para o exercício da docência e para o desenvolvimento profissional docente.

Em minha trajetória pelo PIBID, pude experimentar o programa e tê-lo como mola propulsora para a minha formação acadêmica e profissional, por intermédio das atividades vivenciadas e testemunhadas que representaram, para mim, um importante contributo formativo. Mais do que “dar aulas”, o PIBID se apresenta como a abertura de possibilidades aos bolsistas, atuando inclusive, como porta de entrada no mercado de trabalho, como foi apontado na fala de um egresso, além disso representa uma forma incentivadora de busca pelo conhecimento.

Entre os participantes desta pesquisa, pudemos inferir que o PIBID foi igualmente relevante, possibilitando novos olhares para a profissão docente por meio de uma vivência na escola, jamais experienciada fora do programa, tanto pelo tempo como pelo aprofundamento das questões trabalhadas dentro do PIBID. Em trabalho de conclusão de curso realizado na UEMS, a egressa E3¹⁰ trata do PIBID e da iniciação à docência, depreendendo que as ações desenvolvidas no subprojeto “Ateliês formativos de professores alfabetizadores” permitem que os acadêmicos passem por um processo de transformação ainda em contexto de formação inicial, pois os colocam em contato direto com o “chão da escola”, aprendendo a se fazer professores. Assim, o programa se anuncia como campo de experimentação, na medida em que seu espaço é utilizado como lugar de reflexão, construção de conhecimentos e de constituição dos graduandos como futuros professores, flexíveis, abertos a novas oportunidades de aprendizagem e principalmente reflexivos de sua própria ação.

Outra egressa (E5) também realizou um Trabalho de Conclusão de Curso com a temática PIBID - Subprojeto Pedagogia/ UEMS de Campo Grande, analisando que “o relato das experiências sobre o programa revela a importância deste na construção de nossa aprendizagem da docência e da preparação para atuar como futuros professores, o que nos permite compreender as necessidades da escola e do aluno” (E5)

¹⁰ Como não há identificação dos sujeitos e garantia de anonimato, não será identificada a autoria dos Trabalhos de Conclusão de Curso das egressas.

Com o Movimento #ficapibid torna-se evidente que os bolsistas acreditam no programa e buscam através dele uma formação inicial de qualidade. O PIBID nos ensina que a luta pela educação começa antes mesmo da saída da graduação, e desenvolve o senso crítico e reflexivo, que deve permear a atividade docente em busca da melhoria da formação do professor.

Como egressa do PIBID e pesquisadora do programa, acredito no potencial deste para a formação inicial de docentes, que para mim foi fundamental tanto na escolha de seguir a carreira docente quanto na área da pós-graduação que cursei. Assim, como os egressos partícipes me vi como professora a partir da atuação no PIBID, fato que por si só demonstra o sucesso da iniciação a docência.

Desse modo, torna-se urgente reverter o quadro de desestabilidade do programa, visto que este se mostra como alternativa de elevação da qualidade da formação, transformando-o em um programa permanente, que alcance um maior número de bolsistas, pois:

[...] é possível o melhoramento da formação inicial de docentes através da articulação com as escolas e a pesquisa centrada na prática. [...] Mas, sobretudo, para o êxito da formação inicial são necessárias políticas sistêmicas, com a sustentação no tempo, que considerem a multiplicidade de fatores que intervêm na complexa tarefa de aprender e ensinar (VAILLANT; GARCIA, 2012, p. 119).

Nesse sentido, instrumentos de formação do saber, como o PIBID, não podem ser programas irrefletidos por parte dos vários agentes nele envolvidos. Para sua validação, deve ser cumprido o objetivo para o qual fora criado – a formação a ser usada na transformação. Isso significa que o conhecimento adquirido por meio do programa deverá ser utilizado em sala de aula, com as devidas adaptações e adequações, ao se ingressar na carreira como docente, pois é isso que, certamente, contribuirá para o ensino e aprendizagem significativos.

Por fim, situo a utilização das narrativas no percurso da pesquisa, como uma grata surpresa, haja vista que eu não possuía experiências anteriores quanto a esta metodologia, mas que abarcou a proposta do trabalho de forma única, nos proporcionando um olhar de “dentro” do programa.

Assim, conforme Prado e Ayoub (2014), encerramos afirmando que a cultura formativa proporcionada pelo PIBID aos participantes tem forte impacto, porém levará tempo para consolidar-se. Para isso, é preciso garantir a continuidade do programa, mantendo sua proposta intacta no viés da formação de professores, não descaracterizando ou enfraquecendo o PIBID.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações - referências para a pedagogia em formação. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 253, 2008.
- ALMEIDA, M. S. C.; SOUZA, E. C. Experiências leitoras na formação inicial de professores: reflexões sobre o PIBID. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 21 p. 25-44 jan/abr. 2016.
- AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.
- AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T.; TEIXEIRA, M. Pibid: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, **Anais...**, 2011.
- AMENT, M. B. O PIBID na formação de educadores musicais: Reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior -. **Capex sofrerá cortes que podem alcançar R\$ 785 milhões**- Programas como o Pibid e Parfor serão fortemente afetados. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7573>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- ANDRÉ, M. Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 9, n.14, p.90 – 104, jul/dez 2006.
- ANDRÉ, M. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p. 112-129, 2012.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2013.
- ANJOS, A. M. T. **Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BEDIN, E. **Formação de professores de química: um olhar sobre o PIBID da Universidade Federal de Uberlândia**. 2012. 166f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGAMASCHI, M.A.A; BITTENCOURT, D. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 29, n. 2, p.15-41, jun/2013.

BOLAM, R; MCMAHON, A. Literature, definitions and model: towards a conceptual map. In: DAY, C. (Ed.) **International Handbook on the continuing professional development of teachers**. Berkshire McGraw-Hill Education. v. 33-60, 2004.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125).

BRASIL., Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, 2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

BRASIL. DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_PibidRelatorio2009_2011.pdf>. Acesso em: 02 maio 2013.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2013c.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=970>. Acesso em: 03 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 03 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 2009a.

BRASIL. Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES. Brasília, **Diário Oficial da União**, 18 set 2009b.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, p. 39, 2007.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 6, p. 9-27, 1998.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORREIA, G. S. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP**. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

COSTA, D. **O PIBID de artes visuais da UNIVALI: concepções e estratégias**. 2013. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

COZZA, F. E. **Modelagem matemática: percepção e concepção de licenciandos e professores**. 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CRUZ, T. M. R. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência-filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes**. 2012. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

CASTRO ARAUJO, D. A.; FRANÇA, C. E. A práxis educacional da equipe do PIBID: o processo dialético presente na ação-reflexão. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, **Anais...** 2012.

CARVALHO, M. A. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. 2013. 170 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

DAVIS, C.; NUNES, M.; ALMEIDA, P. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**: relatórios de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

- DEIMLING, N. N. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente.** 2014. 323f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.
- DORNELES, A. **A roda dos bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula?** 2011. 109f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Natal, 2011.
- EGAN, K. **O uso da narrativa como técnica de ensino.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994. (versão original de 1986).
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M.: **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução de D. C. CAVICCHIA. Bauru: EDUSC, 1999.
- FEIMAN-Nemser, S. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. **Teachers College Record**, New York, 103(6), p 1013-1055, 2001.
- FEJOLO, T. B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações.** 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- FERNANDES, M. J.; MENDONÇA, S. G. Pibid: Uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FERRY, G. **Pedagogía de la formación.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.
- FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 683-694, set/2012.
- FIGUEIREDO, R. C. **Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente.** 2014. 214f. Tese (Doutorado). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.
- FIorentini; CRECCI. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.
- FORPIBID. Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID. **Carta do FORPIBID contra a opressão e pela coragem de formar professores.** Brasília, 27 de abril

de 2016. Disponível em <<https://andesufrgs.files.wordpress.com/2016/05/carta-do-forpibid-2016-1c2ba-de-maio.pdf>>

FREITAS, M. F. Q. A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do PIBID/CAPES. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 149-167, jul-set/2014.

GAFFURI, P. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID - Inglês/UEL**. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, Ago. 2005.

GARCIA, L. V. **A formação docente nos subprojetos química do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

GATTI, B. A et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) /pesquisadores**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: VI ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, **Anais...** 2012

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

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-4, mai/1992.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2001.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Unesco Representação no Brasil, 2009.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIROTTI, E. G. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em Geografia**. 2014. 237 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2014.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995a.

GODOY, A. S. et al. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995b.

GUTIERREZ, K. Developing sociocultural literacy in the third space. **Reading Research Quarterly**, 43(2), 148-164, 2008.

HARGREAVES, A; FULLAN, M. F. Introduction. In A. Hargreaves & M. F. Fullan (eds.), **Understanding teacher development**. New York: Teachers College Press, 1992. p. 1-19.

HELSEBY, G. Defining and Developing Professionalism in English Secondary Schools. **Journal of Education for Teaching**, v. 22, n.2, p. 135–148, 1996.

HOLSBACK, R.S. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Filosofia da UFRGS: uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas**. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, EDA, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez, 2001.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHLER, R. C. O. **A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza**. 2011. 112 f. Dissertação (mestrado). Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

LARGO, V. **O PIBID e as Relações de Saber na Formação Inicial de Professores de Matemática**. Londrina, 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2013.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEITE, S. A. S. Alfabetização escolar: Repensando uma prática. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 85-95, dez.1993.

LEMLE, M.; CARVALHO, M. Os mal-entendidos da alfabetização. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 72, p. 38-43, 1991.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, v. 77, 2002.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001

LÜDKE, M. et al. O ‘buraco negro’ da formação de professores: resignificando o estágio no âmbito de uma parceria universidade-escola. Rio de Janeiro. II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, **Anais...** v. 2, 2008.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de insertión en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente.** Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52).

MARCELO GARCIA, C.. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação,** Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. **A Construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARTELET, M. **O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores.** 2015. 158f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARTINS, E. C. S. **Aprendendo a ensinar e ensinando a aprender: contribuições do pibid para a formação de professores alfabetizadores.** 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Curso de Pedagogia, 2013.

MARTINS, M. M. M. C. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia: o PIBID como elemento de construção.** 229 f. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. **Educação em Revista,** Curitiba, v. 30, n. 3, p. 355-384, set/2014.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOÇO, P. P. **Discussões sobre a resolução de problemas enquanto estratégia metodológica para o ensino de matemática.** 2013. 114f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

MORAIS, A. G. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, Recife. **Anais...**, v. 13, 2006.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOURA, E. M. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID na formação inicial de professores de matemática.** 2013. 197f. Dissertação (Mestrado) -

Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2013.

MORETTI, R. C. B. **Integração curricular no ensino médio: histórias narradas por professores a partir do Projeto PIBID Ciências da Natureza**. 2014.138f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MORYAMA, N. **Aprendizagem da docência no PIBID - Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente**. 2013. 107p. Dissertação (Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal Mec. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, 2006.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, M. R. L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

NASCIMENTO, G. L. S. **Memorial de formação: um dispositivo de pesquisa ação - formação**. 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

NOGUEIRA, E. G. D. et al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: MIGNOT, A. C. V.; SOUZA, E. C. **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

NOGUEIRA, E.G.D.; BROSTOLIN, M.R.(coord.) **Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência**.2013. Projeto de pesquisa. Financiamento MCTI/CNPq n. 014/2013. Disponível em: <http://cnpq.br/projetos-pesquisa?p_auth=21K6sg4w&p_p_id=pesquisaapoioportlet_WAR_pesquisacnpqportlet_INSTANCE_sZG8&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&pesquisaapoioportlet_WAR_pesquisacnpqportlet_INSTANCE_sZG8_javax.portlet.action=enviarDados> Acesso em 09 abr 2014.

NOGUEIRA, E. G. D.; MELIM, A. P. G. Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no PIBID. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 98-112, 2013.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NOVOA, A. Os Professores e sua Formação. Portugal, Dom Quixote, 2. ed. **Vidas de Professores**. Portugal, Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Professores – imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OCDE. **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.

OLIVEIRA, M. G. O PIBID - FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, n. 2, p.469-485, mar/2012.

PANIAGO, R; ROCHA, S; FALONE, S. Contribuições do PIBID para a formação do professor-pesquisador em Ciências e Matemática. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática, **Anais...** 2012.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PARREIRA, F. L. D. **Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de ciências biológicas bolsistas do PIBID/UFU**. 2014. 156p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PASSEGGI, M. C, et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

PASSERINI, L. **Per una critica storica dell'oralità**. Firenze: La Nuova Italia, 1988.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 135-145, 1999.

PEREIRA, R. E. A. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2011. Disponível em: <<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/programa-institucional-de-bo.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

PIMENTA, S. G.. Formação de Professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. 2ª. Ed. rev.. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério–2º Grau).

PIRATELO, Marcus V. M. **Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL – licenciatura em Física**. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2013.

PRADO, G. V. T.; AYOUB, E. (Orgs). **Pibid-Unicamp**: criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores. Campinas: Leitura Crítica, 2014. p.17-33. (Coleção: Formação Docente em Diálogo; v.1).

PRESKILL, S.; JACOBVITZ, R. *Stories of teaching: A foundation for educational renewal*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2001.

REALI, A. M.; TANCREDI, R.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, ago/2010.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RISTOFF, D. **A tríplice crise da formação de professores**. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil - Flacso Brasil. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2012.

ROCHA, C. C. T. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: uma estudo com futuros professores de sociologia**. 2013. 60 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

ROCHA, P. D. P. **Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores: um estudo sobre o curso de Licenciatura em Química da UFPel**. 2014. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pelotas, 2014.

ROLDÃO, M. C. As histórias em educação: A função mediática da narrativa. **Ensinus**, Lisboa, v. 3, p. 25-28, 1995.

SANT'ANNA, P. A.; MARQUES, L. O. C. PIBID Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p.1-20, 2015.

SHULMAN, L.S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach. Hardcover: Jossey-Bass, p.187-215, 1986.

SILVA JÚNIOR, C. A. Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia – **Relatório**, Brasília: Unesco/Capes, 2010.

SILVA, A. A. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica**. 2013. 376f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SILVA, C. A.; COSTA, F. S. O lúdico no processo de alfabetização: reflexões sobre a oficina de letramento do Programa Mais Educação. In: VI FORUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2013, Vitória da Conquista. **Anais V Fiped**, 2013. RECIFE: Realize Eventos e Editora, 2013. v. 1. p. 01.

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

SILVA, L. C. **Expressões Faciais em situação de aprendizado no contexto do PIBID**. 2013. 103 f. Dissertação. Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. 2013. Universidade Estadual de Londrina – UEL – 2013.

SILVA, L. M. **A ficção e o ensino da matemática: análise do interesse de estudantes em resolver problemas**. 2014. 208f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, M. H. G. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algeoz incompetente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 33-45, abr/1998.

SMITH, T.; INGRESOLL, R. What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? **American Educational Research Journal**, v. 1, n. 3, 2004.

SOARES, J. M. A Importância do Lúdico na Alfabetização Infantil. **Planeta Educação** (online), s.l, p.1-13, 2013. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/artigo%20jiane%20jogo1.pdf>. Acesso em 22 mai 2014.

SOARES M.; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.0, p. 5-11, 1995.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, jan/fev/mar/abr 2004.

SOUSA, I. M. A. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), 2013. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

SOUSA, S. N. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas "Alfa e Beto" e PNAIC**. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA E. C.; MIGNOT A. C. V.(orgs.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98,

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: Reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber Acadêmico**, São Paulo, n.8, p.1-6, dez. 2009.

SOUZA, M. G. P. L. **Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SOWDER, J. T. The mathematical education and development of teachers. In: LESTER, F. (Ed.). **Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning**, v.1. Reston: NCTM, 2007. p.157-224.

STANZANI, Enio de Lorena. **O Papel do PIBID na Formação Inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAUCEDA, K. C. **O contexto escolar e as situações de ensino em ciências: interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva dos campos conceituais**. 2014. 416 f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, 2014.

TEIXEIRA JUNIOR, J. G. **Contribuições do PIBID para a formação de professores de química**. 2014. 245f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

TEIXEIRA, L. R. M.A formação docente: As narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELI, M. A. S. **Docência em questão: Discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap. 4, p. 109-134.

TEIXEIRA, A. S. **A concepção educacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID no conceito do pragmatismo**. 2014. 191f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

TINTI, D. S. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

UEMS. **Projeto Institucional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul para o PIBID**. Dourados-MS: PROE, 2011. Disponível em: <<http://www.uems.br/institucional/pibid/index.php?p=Apresenta%E7%E3o>>. Acesso em: 14 set. 2014.

UEMS. **PIBID: Projeto Institucional**. 2014. Disponível em: <http://www.uems.br/pibid/menu/5cd9eebb1774ec0bef0bf0cf4a4cb35a>. Acesso em: 15 set. 2014

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a Ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAILLANT, D. Profesión docente al rescate del currículum escolar. **BIE-Oficina Internacional de Educación de la UNESCO**. Ginebra, 2006.

VEENMAN, S. El processo de llegar a ser profesor: um análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-69.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54(2), 143-178, 1984.

VIEIRA, H.P. **Saberes da docência universitária e práxis pedagógica de coordenadores de área do PIBID-UECE: um olhar a partir de Paulo Freire**. 2015. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

WONG, H. Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. **National Association of Secondary School Principals**, NASPP Bulletin, v. 88, n. 638, p. 41-59, 2004.

ZEICHNER, K. Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In: K. ZEICHNER, S. MELNICK, & M.L. GOMEZ (Eds.). **Currents of reform in pre-service teacher education**. p. 215-234. New York: Teachers College Press, 1996.

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.

ZEICHNER, K.. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, p. 207-236, 1998.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90 in NÓVOA, ANTÓNIO. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 115-138

ZORDAN, P. Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-547, abr./jun. 2015

APÊNDICES

APÊNDICE A PESQUISA: ACADÊMICOS EGRESSOS DO PIBID: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E AS MARCAS DO PROGRAMA

OBJETIVO: Analisar a implantação do Pibid e sua contribuição para a formação profissional docente entre seus participantes;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ✓ Investigar a implementação do Pibid Pedagogia na UEMS – Campo Grande;
- ✓ Investigar o impacto da participação no Pibid para a formação profissional docente entre seus egressos.

DADOS DO/A ENTREVISTADO/A

Nome:.....

Idade:..... Sexo: Masculino () Feminino ().

Estado civil: Está atuando em sala de aula? Sim () Não ()

Eixo1 : Participação no Pibid.

1.Por que quis ingressar no Programa Institucional de Iniciação a Docência?

.....

.....

.....

2. Já exercia atividade docente ou outra atividade profissional antes de ingressar no Pibid?

.....

3. Como avalia o programa PIBID? (Para sua graduação, para o exercício da docência, para as escolas participantes...)

.....

.....

.....

.....

4. Quais dificuldades você encontrou no desenvolvimento do pibid? E como professor regente iniciante?

.....

.....

.....

.....

.....

5. O que você acha que pode ser melhorado no Pibid? (Sugestões, críticas, observações...)

.....

.....

.....

.....

.....

Eixo 2: Marcas no desenvolvimento profissional docente

6. Após o término da faculdade e a participação do Pibid, como foi a inserção no mercado de trabalho? O PIBID exerceu influência na hora de conseguir um emprego de professor efetivo?

.....
.....
.....
.....
.....

7. Que praticas ou conhecimentos que você teve contato através do Pibid e que levou para o exercício da sua profissão?

.....
.....
.....
.....

8. Qual foi o tempo decorrido entre a conclusão de seu curso e o tempo de ingresso no mundo do trabalho?

.....
.....

9. Você sempre quis ser professor? Quais são suas impressões sobre a profissão de professor hoje? (Seu reconhecimento com a profissão, opinião sobre status social, salário...)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. Qual rede de ensino te acolheu profissionalmente: Estadual, Municipal ou Particular? Qual sua carga horária de trabalho hoje?

.....
.....

11. Qual a sua renda mensal líquida?

.....
.....

APÊNDICE B: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO PIBID PEDAGOGIA – UEMS

Olá Pibidian@s! Este formulário faz parte de uma pesquisa em andamento na Uems, gostaria de pedir sua atenção para estas questões acerca do PIBID. Obrigad@ por participar!

1. Quais atividades são desenvolvidas subprojeto PIBID pelo grupo? Qual a faixa etária/série atendida pelo PIBID?

2. Que atividades diferenciadas de alfabetização foram desenvolvidas no âmbito do PIBID? Cite três exemplos.

3. Na sua opinião estas práticas foram bem recebidas pelos estudantes? Por quê?

4. Você como professor regente utilizaria/ utilizou estas práticas aprendidas/construídas no PIBID? Qual (quais)?

5. Houve atividades aplicadas que se mostraram inadequadas na prática (atividades que pareciam diferentes mas quando aplicadas se mostraram comuns)? Como foi?

Obrigad@ pela participação

APÊNDICE C - Teses e dissertações publicadas com o tema PIBID

Quadro 4 - Teses e dissertações publicadas com o tema PIBID

| Tipo | Título | Ano | IES | Autor(a) |
|-------------|---|------------|--|---------------------------------|
| Dissertação | Formação de professores de química: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia | 2014 | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | BEDIN, Everton |
| Tese | Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID | 2013 | Universidade Estadual de Londrina (UEL) | CARVALHO, Marcelo Alves de |
| Dissertação | Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID | 2012 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) | CORREIRA, Gerson dos Santos |
| Dissertação | O PIBID DE ARTES VISUAIS DA UNIVALI: concepções e estratégias | 2013 | Univali – Universidade Vale do Itajaí, Santa Catarina | COSTA, Denise |
| Dissertação | Programa institucional de bolsas de iniciação à docência-filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes | 2012 | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | CRUZ, Tatiana de Mello Ribeiro |
| Tese | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente | 2013 | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | DEIMLING, Natalia Neves Macedo |
| Dissertação | A roda de bordados da formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula? | 2011 | Universidade Federal de Rio Grande (FURG) | DORNELLES, Aline Machado |
| Dissertação | A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações | 2013 | Universidade Estadual de Londrina publicada (UEL) | FEJOLO, Thomas Barbosa |
| Tese. | Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente | 2014 | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), | FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de |
| Dissertação | Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do PIBID-inglês | 2012 | Universidade Estadual de Londrina (UEL) | GAFFURI, Priscila |

Continua

Continuação Quadro 4 - Teses e dissertações publicadas com o tema PIBID

| | | | | |
|-------------|--|------|--|--------------------------------------|
| Dissertação | A formação docente nos subprojetos química do programa institucional de bolsa de iniciação à docência | 2013 | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | GARCIA, Lucas Venício |
| Dissertação | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de filosofia da UFRGS: uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas | 2014 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | HOLSBACK, Rafael da Silva |
| Tese | O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática | 2013 | Universidade Estadual de Londrina (UEL) | LARGO, Vanessa |
| Dissertação | O programa de bolsa de iniciação à docência (PIBID) e a qualidade para a formação continuada de professores | 2015 | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) | MARTELET, Michele |
| Dissertação | Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o PIBID como elemento de construção | 2013 | Universidade Federal do Ceará (UFC) | MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro |
| Dissertação | Discussões sobre a resolução de problemas enquanto estratégia metodológica para o ensino de matemática | 2013 | Universidade Federal de Rio Grande (FURG) | MOÇO, Priscila Pedroso |
| Dissertação | Integração curricular no ensino médio: histórias narradas por professores a partir do projeto PIBID ciências da natureza | 2014 | Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) | MORETTI, Regina Celia Batista |
| Dissertação | Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente | 2013 | Universidade Estadual de Londrina (UEL) | MORYAMA, Nayara |
| Dissertação | O programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID na formação inicial de professores de matemática | 2013 | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | MOURA, Éliton Meireles de |
| Dissertação | Diálogos sobre a sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/UFU | 2014 | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa |

Continua

Continuação Quadro 4 - Teses e dissertações publicadas com o tema PIBID

| | | | | |
|-------------|---|------|--|--|
| Dissertação | Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL: licenciatura em física | 2013 | Universidade Estadual de Londrina (UEL), | PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez |
| Dissertação | Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores: um estudo sobre o curso de licenciatura em Química da UFPel | 2014 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), | ROCHA, Paula Del Ponte |
| Dissertação | Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica | 2012 | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | SILVA, Andréia Aurélio da |
| Dissertação | Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar | 2014 | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | SILVA, Danielli Ferreira |
| Dissertação | Expressões faciais em situação de aprendizado no contexto do PIBID | 2013 | Universidade Estadual de Londrina (UEL) | SILVA, Leandro Chagas da |
| Tese | Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização | 2013 | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) | SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de |
| Dissertação | Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa | 2013 | Universidade Estadual de Londrina (UEL) | SOUZA, Marta Gresechen Paiter Luzia |
| Dissertação | O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina | 2012 | Universidade Estadual de Londrina(UEL), | STANZANI, Enio de Lorena. |
| Tese | Contribuições do PIBID para a formação de professores de Química | 2014 | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) | TEIXERA JÚNIOR, José Gonçalves |

Continua

Continuação do Quadro 4 - Teses e dissertações publicadas com o tema PIBID

| | | | | |
|-------------|---|------|--|---------------------------------|
| Dissertação | A concepção educacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID no conceito do pragmatismo | 2014 | Pontifícia Universidade Católica de Campinas | TEIXERA, Aurora da Silva |
| Dissertação | PIBID: um estudo sobre as suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC/SP | 2012 | Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) | TINTI, Douglas da Silva |
| Dissertação | Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora | 2014 | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | SEVERINO, Natália Búrigo |
| Dissertação | FICÇÃO E O ENSINO DA MATEMÁTICA: análise do interesse de estudantes em resolver problemas | 2014 | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) | SILVA, Leandro Millis da |
| Dissertação | Modelagem matemática: percepção e concepção de licenciandos e professores | 2012 | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) | COZZA, Fabio Espindola |
| Tese | Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia | 2013 | Universidade de São Paulo (USP) | GIROTTO, Eduardo Donizeti |
| Tese | O contexto escolar e as situações de ensino em ciências: interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais | 2014 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | TAUCEDA, Karen Cavalcanti |
| Dissertação | A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação de profissionais da beleza | 2011 | Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | KOHLER, Rita de Cassia Oliveira |
| Dissertação | O PIBID na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional | 2015 | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) | AMENT, Mariana Barbosa |

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Áreas estudadas nas teses e dissertações com temática “PIBID”

Quadro 5 - Áreas estudadas nas teses e dissertações com temática “PIBID”

| Área | Autores |
|--|---|
| ARTES | (COSTA, 2013) |
| BIOLOGIA | (MORYAMA, 2013); (PARREIRA, 2014); (MARTINS, 2013); (TAUCEDA, 2014) |
| FILOSOFIA | (HOLSBACK, 2014); (CRUZ, 2012) |
| FÍSICA | (PIRATELO, 2013); (CARVALHO, 2013); (FEJOLO, 2013) |
| GEOGRAFIA | (GIROTTI, 2013) |
| INGLÊS | (GAFFURI, 2012); (SOUZA, 2013) |
| MATEMÁTICA | (SILVA, 2014); (COZZA, 2012); (LARGO, 2013), (MOURA, 2013); (SILVA, 2014); (CORREIA, 2012); (TINTI, 2012); (MOÇO, 2013) |
| MÚSICA | (SEVERINO, 2014); (AMENT, 2015) |
| PEDAGOGIA | (SOUSA, 2013)1 |
| QUÍMICA | (KOHLE, 2013); (STANZANI, 2012); (TEIXEIRA JÚNIOR, 2014), (BEDIN, 2012); (GARCIA, 2013), (ROCHA, 2014); (DORNELLES, 2011) |
| TEATRO | (FIGUEIREDO, 2014) |
| ÁREA MULTIDISCIPLINAR/ NÃO DELIMITADA | (MORETTI, 2014); (LEANDRO CHAGAS DA SILVA, 2013); (SILVA, 2012), (MARTELET, 2015); (TEIXEIRA, 2014); (DEIMLING, 2014). |

Fonte: Elaborado pela autora.