

VANESSA LOPES EUFRÁZIO

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID): DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
LICENCIANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de
Viçosa, como parte das
exigências do Programa de
Pós-Graduação em Educação,
para obtenção do título de
Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2014

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

E86p
2014

Eufrázio, Vanessa Lopes, 1989-
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
(PIBID) : dimensões do desenvolvimento profissional de
licenciandas do curso de pedagogia / Vanessa Lopes Eufrázio. –
Viçosa, MG, 2014.
xii, 160f. : il. ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Inclui bibliografia.

1. Professores - Formação. 2. Profissionais -
Desenvolvimento. 3. PIBID. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

VANESSA LOPES EUFRÁZIO

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID): DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE
LICENCIANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de
Viçosa, como parte das
exigências do Programa de
Pós-Graduação em Educação,
para obtenção do título de
Magister Scientiae.

APROVADA: 02 de abril de 2014.

Celia Maria Fernandes Nunes

Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Rita de Cássia de Alcântara Braúna (Orientadora)

À minha mãe

Aparecida Barbosa Lopes Eufrázio

e à professora

Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Tecendo a Manhã

João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entreendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela oportunidade de viver, e assim alcançar mais essa conquista.

Aos anjos de luz que atenderam ao meu pedido e me iluminaram durante a realização dessa pesquisa.

Aos meus pais que me possibilitaram o nascimento; aos meus irmãos Gilmar Lopes Eufrázio e Janaina Lopes Eufrázio por fazerem parte da minha vida. A meu sobrinho Diogo Lopes Santos que alegra a minha vida.

À professora Heloisa Raimunda Herneck por todo apoio e carinho.

À professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna pela confiança, dedicação e carinho. Por todas as conversas e aulas em que me ensinou mais do que o conteúdo, um modo de pensar e organizar as ideias.

Às professoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Wânia Maria Guimarães Lacerda pelas preciosas contribuições oferecidas ao longo da construção desse trabalho.

À professora Celia Maria Fernandes Nunes pela participação na banca de defesa.

À professora Maria Veranilda Soares Mota por me oportunizar valiosa experiências durante a graduação.

À professora Silvana Cláudia dos Santos pela atenção com que me tratou durante o processo de pesquisa.

À professora Solange Cardoso, por ensinar mais que um conteúdo, a motivação.

Às participantes da pesquisa que me cederam mais do que tempo, me permitiram conhecer aspectos de uma etapa de suas vidas.

Ao meu namorado Rodrigo Luiz Pereira Lara por todos os conselhos e ajudas.

Às minhas amigas especiais que compartilharam comigo um processo de formação e junto com isso acrescentaram alegria em minha vida, Edilaine do Rosário Neves, Rosemeire Freitas Soares, Ednéia Silva e Leila Cristina Moraes.

Agradeço também a amiga de infância Ynaiara Miranda e a minha madrinha Célia Cristina Miranda por todo apoio e amizade.

Enfim, agradeço a oportunidade de poder realizar essa pesquisa e com isso aprender, bem como de poder experienciar essa vivência ao lado de tantas pessoas responsáveis e especiais para mim.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vi
LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO.....	1
1. REFERENCIAL TEÓRICO	10
1.1 Formação de professores: desenvolvimento profissional, saberes docentes e o conceito de reflexão	11
1.2 Formação de professores reflexivos: estratégias formativas	20
2. METODOLOGIA	26
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	32
3.1 O que dizem os documentos?	33
3.2 Quem são as licenciandas participantes do PIBID/pedagogia?	41
3.3 As participantes da pesquisa	63
3.4 O contexto de atuação das licenciandas.....	69
3.5 O PIBID/Pedagogia sob a perspectiva das licenciandas.....	79
3.5.1 A inserção das licenciandas no PIBID: motivações e expectativas	80
3.5.2 Estratégias formativas do PIBID/Pedagogia: percepções das licenciandas	84
3.5.3 O que dizem as licenciandas sobre a aprendizagem da docência.....	100
3.5.4 Os sentidos atribuídos pelas licenciandas ao PIBID em seus processos de desenvolvimento profissional.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
APÊNDICES	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Renda familiar.....	43
Figura 2 – Nível de escolaridade dos pais das licenciandas.....	46
Figura 3 – Nível de escolaridade das mães das licenciandas.....	47
Figura 4 – Número de apresentações ao vestibular.....	51
Figura 5 – A escolha do curso de Pedagogia.....	52
Figura 6 – Período do curso que as licenciandas estão cursando.....	54
Figura 7 – Experiências acadêmicas vivenciadas pelas licenciandas antes de participar do PIBID.....	55
Figura 8 – Estágios realizados pelas licenciandas.....	56
Figura 9 – Escolas em que as licenciandas realizaram seus estágios.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inserção dos licenciandos em escolas da rede pública de Educação Básica e formação prática.	34
Quadro 2 – Saberes curriculares.	36
Quadro 3 – Saberes da experiência.	38
Quadro 4 – Estratégias formativas do PIBID/Pedagogia/2009.	40
Quadro 5 – Idade das licenciandas.	43
Quadro 6 – Quadro de valores segundo a classe social.	45
Quadro 7 – Membros da família extensa que exercem a docência.	48
Quadro 8 – Tipo de ensino médio concluído.	50
Quadro 9 – Idade de conclusão do ensino médio.	50
Quadro 10 – A escolha pela licenciatura e os motivos que levaram a mesma.	53
Quadro 11 – Estágios previstos na grade curricular do curso de Pedagogia.	56
Quadro 12 – Tempo de atuação das licenciandas no PIBID.	58
Quadro 13 – Frequência das licenciandas em eventos.	59
Quadro 14 – Hábito de leitura das licenciandas.	62
Quadro 15 – Caracterização das participantes da pesquisa.	65
Quadro 16 – Tipos de experiências vivenciadas pelas participantes da pesquisa.	67
Quadro 17 – Frequência em que as participantes da pesquisa frequentam eventos científicos.	67
Quadro 18 – Frequência de leitura das participantes da pesquisa.	68
Quadro 19 – Trabalhos acadêmicos científicos publicados pelas participantes da pesquisa.	68
Quadro 20 – Temáticas estudadas pelas licenciandas.	87

LISTA DE SIGLAS

- ABEP – Associação Brasileira das Empresas e Pesquisas
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ARA – Aprendizagem auto-regulada
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
- ENADE – Exame Nacional de Cursos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituição de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROFIR – Programa de Formação Especial de Professores para Educação Básica da Zona Rural
- PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- SEE – Secretaria de Estado de Educação
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- UFAC – Universidade Federal do Acre
- UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
- UFV – Universidade Federal de Viçosa

RESUMO

EUFRÁZIO, Vanessa Lopes. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2014. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia.** Orientadora: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Diante de um panorama em que há um consenso discursivo sobre as necessidades de formação de professores, em que se reivindica a formação interpares e a importância de se formar os professores também dentro da profissão, elegemos o PIBID/Pedagogia como unidade de análise desta pesquisa. Definimos como objetivo geral: compreender e interpretar o sentido atribuído pelas licenciandas às experiências vivenciadas no PIBID/Pedagogia, relativas ao processo de desenvolvimento profissional. Especificamente, buscamos: identificar e caracterizar as estratégias formativas do PIBID/Pedagogia; analisar se as estratégias formativas do subprojeto enfocados favoreceram a reflexão das licenciandas; e identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas mesmas nos contextos de formação/atuação vivenciados. Tendo em vista tais objetivos, optamos por desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa e, como instrumentos de coleta de dados, fizemos uso de questionário, análise documental e entrevista semiestruturada. O referencial teórico que orientou nosso olhar pautou-se nos estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores, destacando, principalmente, as proposições de Garcia (1999), que enfatiza o caráter processual da formação, a sua dimensão de mudança, bem como sua íntima relação com a escola, contexto concreto onde se desenvolve o trabalho docente. Similarmente, nos valem das contribuições de Tardif (2011), que considera os saberes dos professores como plurais, heterogêneos e provenientes de diversas fontes, inscritos no tempo e relacionados à vida e ao contexto de atuação. Ainda nos amparamos no conceito de reflexão, compreendido por Mizukami et.al (2002), como o componente capaz de estabelecer a conexão entre as diversas experiências e sua significação pessoal. Considerando as proposições de diferentes autores, apresentamos as estratégias formativas como um meio de desenvolver a reflexão nos docentes. Com base na análise temática dos dados provenientes do documento e das entrevistas, constatamos que as estratégias formativas do PIBID/Pedagogia não contemplam aquelas indicadas na

literatura. A respeito da reflexão das licenciandas, observamos a existência de algumas lacunas e a necessidade de maior sistematicidade e intencionalidade, principalmente, em relação a seu conteúdo. No entanto, consideramos que o contexto de formação – PIBID realizado em concomitância com o curso de formação inicial – vivenciado pelas licenciandas favorece a reflexão. Ainda foi destaque nos dados o fato de a imersão no mundo do trabalho possibilitar, a maioria das licenciandas, a identificação com a docência.

ABSTRACT

EUFRÁZIO, Vanessa Lopes. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2014. **The Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): dimensions of professional development licenciandas the Pedagogy course.** Advisor: Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

Facing a scenario in which there is a discursive consensus over the need of teacher training, in terms of peer training and profession, we have chosen the PIBID/Education as the unit of analysis of this research. We have defined as general objective to understand and interpret the meaning assigned by the undergraduates to the experiences in PIBID, relating to the professional development process. Specifically, we have aimed to (a) identify and characterize the training strategies used by PIBID/Education; (b) examine whether training strategies of the subproject foster undergraduates' reflection, and (c) identify what kind of knowledge was gained, built and deployed in the contexts of training. Considering these goals, we decided to use a qualitative approach and, as instruments of data collection, we used a questionnaire, document analysis and semi-structured interviews. The theoretical framework that guided our analysis was based on studies about teachers' professional development, especially the ones carried out by Garcia (1999), who emphasizes the procedural nature of training, its change dimension, as well as its close relationship with school, context where the teaching work takes place. Similarly, we rely on the contributions of Tardif (2011), who considers the knowledge of teachers as plural, heterogeneous and resulting of different sources, inscribed in time and related to the life and context of teacher performance. We also rely on the concept of reflection, as understood by Mizukami et.al (2002), as a component which is able to establish the connection among different experiences and their personal significance. Considering the proposals of different authors, we present the training strategies as a means to develop reflection among teachers. Based on the thematic analysis of data from the document and the interviews, we found out that the training strategies PIBID/Education do not match the ones presented by the literature. Regarding reflection by the undergraduates, we were able to identify the existence of some gaps and the need for greater systematicity and intentionality, especially in relation to its contents. However, we believe that the training context - PIBID performed concomitantly with the initial training course - experienced by the undergraduates encourages reflection. In addition to that, six of them attribute to the program the

possibility of validation of the decision concerning the choice of the profession, data that stood out in the results of the research.

INTRODUÇÃO

Na atual sociedade globalizada, gerida por ideias e práticas neoliberais, o debate sobre a educação encontra-se permeado por interesses políticos, econômicos e ideológicos. Neste contexto, o professor é colocado no centro das discussões por ser o ator que lida diretamente com a complexidade presente no bojo do processo educativo, sofrendo, no cotidiano de sua profissão, os impactos da forma de organização social.

Na complexa trama das relações, o professor é visto como agente de transformação social tanto pelas políticas públicas, propagandas de TV quanto no meio acadêmico. Contudo, o seu trabalho tem sofrido processos de burocratização, proletarianização e precarização, dentre outras variáveis, configurando uma situação paradoxal. Isso porque, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância do trabalho do professor, as condições concretas de sua realização e a carreira docente encontram-se precarizadas.

Diante desse cenário, com base em um conjunto díspar de materiais produzidos por diferentes instâncias, Nóvoa (2007) reflete que estamos perante um consenso discursivo sobre as necessidades para a formação dos professores. Dentre os pontos consensuais, observa-se o que se refere ao desenvolvimento profissional, compreendido como uma aprendizagem que ocorre ao longo da vida que tem como norte a reflexão sobre a prática embasada na investigação dos problemas que surgem no cotidiano escolar. Nesta linha, o autor evidencia a necessidade dos professores partilharem experiências e avaliarem o que fizeram e o que ficou por fazer.

Assim como Nóvoa (2007; 2009), pesquisadores como Garcia (1999), Mizukami et al. (2002) e Tardif (2011) compartilham da premissa de que a formação de professores deve estar próxima da realidade escolar e dos problemas vivenciados no cotidiano pelos docentes. Nesta perspectiva, Nóvoa (2007; 2009) advoga a necessidade dos professores em exercício terem lugar predominante na formação inicial de seus pares.

Nessa direção, Borges e Tardif (2001), André (2009) e Tardif (2011) apresentam objetivos e princípios comuns que orientaram as reformas na formação de professores a partir do início do século XXI, as quais se inscrevem no plano internacional; embora existam diferenças significativas em como os países as realizaram. Tais princípios são defendidos por Garcia (1999), Mizukami et al. (2002), Nóvoa (2007) e Tardif (2011), a

saber: considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas; conceber a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes práticos; e estabelecer ligação entre os cursos de formação e as escolas. Assim, com relação à formação de professores, na atualidade, podemos observar a ênfase atribuída à questão da produção dos saberes docentes e a escola como lócus de formação.

No contexto brasileiro, com base no estado da arte sobre políticas de formação docente no Brasil, de Gatti, Barreto e André (2011)¹ e em André (2012)², podemos constatar oito Programas direcionados à formação inicial que estão sendo desenvolvidos no país. Dois deles acontecem no âmbito nacional e são gerenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, a saber: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)⁴ e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁵. Outros dois são Programas articulados e ocorrem no estado de São Paulo: Bolsa Alfabetização⁶ e Ler e Escrever. Já o Profir⁷ é do estado do Acre e o Bolsa Estágio Formação Docente⁸ do estado do Espírito Santo. O trabalho com os Núcleos de Ensino⁹ é iniciativa da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho – UNESP, e o bolsa estagiário de Pedagogia¹⁰, acontece no município de Jundiaí, São Paulo.

¹ Este estudo buscou mapear e analisar as políticas docentes produzidas nos diferentes âmbitos – União, estados e municípios. Para tanto, as autoras buscaram informações nas seguintes fontes: documentos advindos de órgãos gestores das políticas educacionais; nas IES; e nos órgãos de pesquisas. Os dados documentais não contemplam a totalidade das redes de ensino do país. As redes municipais consideradas no estudo se circunscrevem no universo de municípios que compõe o grupo de grandes cidades no MEC - possuem 150.000 habitantes ou mais. Foram realizados 15 estudos de casos, cinco em secretarias estaduais e dez municipais, distribuídos pelas 5 regiões do país. Sendo assim, é possível que nem todos os Programas brasileiros de formação inicial que inserem o licenciando em escolas estejam contemplados na pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011).

² André (2012) descreve e analisa políticas voltadas aos professores iniciantes e Programas que favorecem a inserção à docência, os quais segundo a mesma foram identificados na pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011).

³ A CAPES foi criada em 1951, atua no stricto sensu (mestrado e doutorado) e em 2007 passou a atuar também na formação de professores para a Educação Básica.

⁴ O PIBID foi lançado em 2007 com o objetivo prioritário de formar professores principalmente para atuarem no ensino médio nas áreas de Química, Biologia e Matemática. Tendo em vista os primeiros resultados positivos, em 2009, o Programa passou a atender todas as licenciaturas.

⁵ O PARFOR foi instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

⁶ O programa Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade, mais conhecido como Bolsa Alfabetização foi criado pelo Decreto 51.627 de 1º de março de 2007. Este Programa firmou 88 convênios com as IES, participando do mesmo 2.099 licenciandos.

⁷ Gatti, Barreto e André (2011) não informam a data de criação do PROFIR.

⁸ O Programa Bolsa Estágio Formação Docente foi instituído pelo decreto n. 2563 – R/2010.

⁹ Os núcleos de ensino existem desde 1998, embora sua institucionalização tenha se completado em 1991. Entre 2000 e 2008 foram aprovados 631 projetos, os quais contaram com a colaboração de 842 bolsistas.

¹⁰ Não tivemos acesso a informações sobre o ano de criação do Bolsa Estagiário.

Os programas realizados no âmbito nacional são destinados às diferentes licenciaturas, assim como os três Programas que ocorrem em âmbito estadual e os núcleos de ensino da UNESP. Já o bolsa estagiário de Pedagogia¹¹ do município de Jundiá é reservado a estudantes do curso de Pedagogia.

Gatti, Barreto e André (2011) ainda revelam que, universidades estaduais, em São Paulo, também desenvolvem Programas próprios. Isto, com a intenção de melhor qualificar a relação universidade escolas públicas. Neste sentido, ela cita apenas o exemplo dos trabalhos com os Núcleos de Ensino da UNESP.

Os Núcleos de Ensino cumprem várias funções, dentre elas: favorecer aos licenciandos o contato e o conhecimento das escolas e do ensino. Em sua organização o Programa conta com coordenação, licenciandos, especialistas, professores da rede pública de ensino e docentes da universidade.

O PIBID acontece por meio de convênios entre a CAPES, as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica. Assim, o Programa conta com a colaboração de licenciandos, professores da Educação Básica e docentes das IES.

O PARFOR é um Programa emergencial de caráter transitório, constitui-se como uma formação inicial em serviço que pode ser realizada na modalidade presencial ou à distância. O mesmo é destinado exclusivamente a professores em exercício na rede pública de Educação Básica que não possuem formação superior ou grau de licenciatura exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN).

O PROFIR¹², assim como o PARFOR é destinado a professores em exercício. Ele é realizado por uma parceria do governo do estado do Acre com a Universidade Federal do Acre – UFAC e as prefeituras municipais. Este curso, em nível de graduação, é oferecido no período das férias dos docentes, abarcando três meses por ano.

O Programa bolsa alfabetização, criado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, tem como objetivo articular conhecimentos provenientes da universidade e da escola. Destina-se a estudantes de licenciatura para que estes auxiliem professores regentes em classes de 2º ano – alfabetização – e realizem um projeto de investigação

¹¹ André (2012) não referencia o nome formal do Programa, se refere ao mesmo como: bolsa estagiário de Pedagogia. Inferência realizada a partir das letras minúsculas empregadas no início das palavras que fazem referência ao Programa.

¹² Em 2010 já haviam 9.800 professores formados pelo PROFIR, bem como 2.500 profissionais em formação.

voltado à vivência na escola. Este deve ser relatado para a escola e para a Secretaria de Educação sob a supervisão de um professor universitário.

Articulado ao bolsa alfabetização o Programa Ler e Escrever, também da SEE tem como objetivo garantir o domínio da leitura e da escrita aos alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Para tanto, conta com a participação de licenciandos dos cursos de Pedagogia e Letras que são acompanhados e orientados por professores das IES.

Já o Programa bolsa estagiário de Pedagogia é realizado na esfera municipal, em Jundiaí, São Paulo, e oferece bolsas a estudantes de Pedagogia para auxiliarem durante um ano professores regentes em classes de 1º ano – alfabetização. Este trabalho também é coordenado por um professor do ensino superior.

Assim como os Programas bolsa alfabetização, Ler e Escrever, bolsa estagiário de Pedagogia, Núcleos de Ensino e PIBID, o Bolsa Estágio Formação Docente também busca inserir os licenciandos em escolas. Os alunos regularmente matriculados a partir do quarto período são acompanhados por um professor da escola e da IES. Estes Programas¹³ têm em comum conceber a escola como lócus de formação e buscar integrar universidade e instituições de Educação Básica, o que vai ao encontro dos princípios evidenciados por Garcia (1999), Mizukami et al. (2002), Nóvoa (2007) e Tardif (2011).

Dentre os programas explicitados anteriormente, elegemos o PIBID como unidade de análise da presente pesquisa. Segundo o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2012), os objetivos do PIBID são: incentivar a formação de professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e básica; proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a

¹³ O PARFOR e o PROFIR também apresentam na sua forma de organização a questão da relação entre universidade e escola, entretanto em uma perspectiva diferente dos Programas citados. Isso porque, o PARFOR e o PROFIR são destinados a professores que já deram início a carreira docente, embora ainda não contem com a conclusão da formação inicial. Desse modo, estes dois Programas têm caráter emergencial.

superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras; e incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas no processo formativo dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus docentes como coformadores dos futuros professores.

Podemos observar que dentre os seus objetivos destacam-se a melhoria da qualidade da formação inicial, e o foco na escola como locus de formação e produção de saberes. Assim como os demais programas explicitados, o PIBID também busca promover a integração entre educação superior e básica. Para tanto, o Programa concebe as escolas públicas de Educação Básica como protagonistas nos processos formativos. Dessa forma, o Programa idealiza a escola como locus de formação e produção de saberes, estabelecendo a ligação entre licenciandos em formação inicial para a docência e as escolas públicas.

A gênese do meu interesse pelo PIBID encontra-se ligada ao fato de ter participado da implementação do mesmo em uma escola municipal da cidade de Viçosa, Minas Gerais. Isto ocorreu no período de 2010 e 2011, quando cursava a licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Durante a atuação no PIBID, vivenciei a experiência de estar inserida na escola de modo muito intensa, marcada pela emergência de diversas emoções, às vezes de alegria, outras de tristezas. A experiência em sala de aula possibilitou que eu me experimentasse como professora, tendo oportunidade de lidar com os alunos, com os profissionais da instituição e com as dificuldades decorrentes desta inserção. Isso fez com que eu tomasse consciência de situações que podem ocorrer na escola e na sala de aula e pensasse sobre questões envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, por meio da inserção no subprojeto enfocado tive contato com alguns¹⁴ tópicos trabalhados no quarto ano. Assim, aprendi sobre o currículo e alguns conteúdos previstos para esta etapa. Também li vários textos na área da Educação. Isso possibilitou o contato e a apreensão de algumas teorias que abordavam, a saber: o processo de ensino-aprendizagem, a política do ensino fundamental de nove anos, bem como a

¹⁴ A palavra alguns empregada no texto é explicada pelo fato de não termos tido uma inserção que se prolongasse por todos os dias letivos, sem interrupções. Desse modo, embora nos dois anos de participação no subprojeto a pesquisadora tenha atuado no quarto ano, entendemos que este contato é parcial.

formação de professores¹⁵. Ainda conheci determinados livros didáticos e de literatura infantil.

Neste contexto, as aprendizagens emergentes foram decorrentes de diferentes vivências, em sala de aula, nos encontros com as demais integrantes do Programa, nas conversas com as professoras regentes da escola e nas leituras realizadas. Isso tudo, aliado aos conhecimentos provenientes do curso de formação possibilitou que eu fosse pensando nas situações vividas, buscando os pontos de intercessões entre os conhecimentos aprendidos e a vivência na escola. Assim, durante dois anos de participação no Programa, diferentes ideias sobre a escola, os alunos e a experiência em sala de aula foram se constituindo, o que permitiu realizar diferentes leituras da experiência, modificar a forma de organizar e conduzir as aulas. Isso também devido ao Programa possibilitar o contato com a realidade escolar por um longo período de tempo.

Sendo assim, consideramos que tal situação pode favorecer um contexto ímpar de formação ao permitir que as licenciandas experienciem a formação acadêmica no curso de Pedagogia em paralelo com a vivência na escola, o que, em tese, pode contribuir para que elas redimensionem sua formação atribuindo novos sentidos ao curso.

Desse modo, a partir da atuação no Programa, fiquei instigada a compreender melhor como ocorre o processo de desenvolvimento profissional das licenciandas iniciadas na docência por meio do PIBID. Com isso, elaboramos algumas questões iniciais de estudo, a saber: como as diferentes experiências vivenciadas por meio do Programa vão se integrando, configurando, modificando e sendo incorporadas aos saberes das licenciandas? Quais saberes vão sendo construídos ao longo do período de iniciação à docência? As licenciandas refletem sobre as experiências ocorridas no âmbito do PIBID?

Com vistas a responder esses questionamentos definimos como objetivo geral: compreender e interpretar o sentido atribuído pelas licenciandas às experiências

¹⁵ A respeito da área de formação de professores lemos “10 novas competências para ensinar” escrito por Philippe Perrenoud. Ademais, motivada a pensar na experiência vivida no domínio do subprojeto a pesquisadora cursou a disciplina Edu 389 – Metodologias investigativas na Formação de Professores ministrada pela professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Estes momentos se constituíram como os primeiros contatos da mesma com a área de estudo. Referente ao processo de ensino aprendizagem, os textos lidos abordavam questões sobre a neurociência e inteligências múltiplas. Ainda vimos textos sobre a política de ensino fundamental de nove anos. Pertinente informar que, também tivemos contatos com outras teorias por meio da apresentação de seminários ministrados por outras licenciandas participantes do subprojeto e por convidados externos.

vivenciadas no PIBID/Pedagogia, relativas ao processo de desenvolvimento profissional. Especificamente, buscamos:

- a) Identificar e caracterizar as estratégias formativas do PIBID/Pedagogia.
- b) Analisar se as estratégias formativas do PIBID/Pedagogia favoreceram a reflexão das licenciandas.
- c) Identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação/atuação vivenciados pelas mesmas.

Além da participação no Programa, outros fatores motivaram a escolha do PIBID como objeto de estudo. Um deles diz respeito ao fato deste Programa estar em desenvolvimento no Brasil há apenas cinco anos e já representar o segundo maior programa de bolsas da CAPES. De acordo com o relatório de gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2012), entre o período de 2009 a 2011 foram aprovadas, por meio de editais, o total de 26.918 bolsas, sendo que 21.849 foram destinadas aos licenciandos com o objetivo de iniciá-los à docência. Este fato representa um alto investimento de recursos na formação de professores, especificamente na formação inicial.

Ainda segundo o relatório de gestão elaborado pela CAPES (BRASIL, 2012), essa agência está organizando a expansão escalonada e programada do PIBID ao longo de 2013 e 2014 com o objetivo de alcançar a concessão de 100 mil bolsas, indicando a abrangência do mesmo.

É importante ressaltar que as portarias¹⁶ que regulamentaram o PIBID foram substituídas pelo decreto nº. 7.219/2010¹⁷, o qual institucionalizou o Programa, indicando, assim, a preocupação com a sua consolidação e continuidade, o que sinaliza para a configuração do PIBID como uma política de estado. Nesse sentido, cabe evidenciar que atualmente os processos de seleção dos projetos são realizados em

¹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 38**. Institui o PIBID, 12 de dezembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 122**. Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES, 16 de setembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 1.243**. Reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. 30 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 72**. Estende o PIBID às públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. 09 de abril de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 136**. Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária referente ao PIBID. 1 de setembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 260**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, 30 de dezembro de 2010.

¹⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.219**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, 24 de julho de 2010.

formato de fluxo contínuo para as IES que já haviam aderido ao PIBID e os editais permanecerão apenas para a adesão de novas instituições (BRASIL, 2012).

Ademais, a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, sancionada pela presidente da república, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e inclui no artigo 62 parágrafo 4º e 5º o PIBID como incentivo para a formação de professores da Educação Básica e mecanismo de acesso e permanência na licenciatura. Tal fato representa mais um passo em direção à configuração do PIBID como política de estado.

Portanto, considera-se que esta pesquisa poderá fornecer elementos para refletir sobre o Programa e suas possíveis influências na formação dos licenciandos, podendo, desse modo, contribuir para o seu refinamento, considerando sua apropriação de forma crítica em função dos atores e de seus contextos específicos.

Ainda segundo o relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2012), o princípio pedagógico do Programa que inspirou a criação de seus objetivos são pautados nos estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse ensaio, Nóvoa (2009) explicita cinco princípios, os quais, segundo ele, devido a sua importância, inspiram muitos programas de formação de professores em várias universidades de referência. O primeiro princípio abordado pelo autor diz respeito à relevância de o professor concentrar-se na prática e em estudo de casos concretos; o segundo recomenda conceder aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; o terceiro refere-se à dimensão pessoal e relacional; o quarto aborda a necessidade do trabalho coletivo; e o quinto refere-se à responsabilidade social, a comunicação pública dos professores sobre o seu trabalho.

Tendo em vista os princípios pedagógicos anteriormente comentados, assume-se neste projeto, o desenvolvimento profissional como categoria central de investigação e análise. Garcia (2009), ao analisar conceitos de desenvolvimento profissional formulado por renomados autores, explicita o seu caráter processual que pode ocorrer de forma individual ou coletiva por meio de experiências formais e informais, que tomam como referência a escola, e contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais do professor.

Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado ao processo de mudança, o que implica a aprendizagem docente, a qual tem como conteúdo os saberes dos professores. Nesta linha, o estudo sobre saberes docentes constitui-se como outra categoria de investigação e análise, tendo em vista

principalmente a perspectiva de Tardif (2011). Assim, considera-se que os saberes docentes são plurais e provenientes de diferentes fontes, são incorporados e modificados ao longo da vida pessoal e profissional dos professores por meio de experiências diversas, as quais envolvem distintas instituições, atores e espaços. Portanto, os saberes docentes carregam as marcas do tempo e das experiências pessoais e coletivas.

Finalmente, outra justificativa para a relevância científica deste estudo refere-se a um trabalho¹⁸ de atualização do estado do conhecimento sobre as pesquisas que versam sobre o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica, no período compreendido entre 2006 a 2012. Para tal atualização, foram consultadas teses e dissertações no *site* da CAPES, além de artigos publicados nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), bem como periódicos nacionais de destaque na área educacional. Observou-se que os trabalhos analisados elegem como sujeitos da pesquisa os professores em serviço, identificando-se, dessa forma, uma lacuna com relação à temática do desenvolvimento profissional no tocante aos sujeitos licenciandos.

Tendo em vista as questões propostas nesse trabalho, para melhor organização e compreensão das ideias trabalhadas, estruturamos a dissertação em capítulos, a saber: 1 referencial teórico; 2 metodologia; 3 resultados e discussão; 4 Considerações finais. A princípio apresentamos as categorias de estudo que nortearam o processo de construção da pesquisa. Em seguida, sinalizamos para as concepções que orientam nossa escolha metodológica e explicitamos a trajetória percorrida para alcançarmos os objetivos da pesquisa. Posteriormente, mostramos os dados e tecemos as análises dos mesmos. Por fim, expomos as considerações finais, destacamos o alcance dos objetivos e apontamos para futuras investigações no campo da formação do docente.

¹⁸ O trabalho intitulado “Atualização do estado do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica”, foi elaborado pela pesquisadora no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, na disciplina “Formação de Professores: perspectivas atuais”, ministrada pela professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta pesquisa partimos da perspectiva de valorização dos professores como profissionais que, na edificação de suas trajetórias se desenvolvem, passando, ao longo do tempo, por um processo de mudanças e aquisição de saberes, atribuindo sentidos próprios as experiências vividas. Dessa forma, assumimos como categorias de estudo os conceitos, a saber: desenvolvimento profissional; saberes docentes; e reflexão.

Inicialmente, elucidamos o conceito de formação de professores, ancoradas em André (2010) apresentamos breves análises acerca dos estudos brasileiros que contemplam tal área. Posteriormente, indicamos que esta produção tem se direcionado, também para o desenvolvimento profissional do professor. Ancoradas em Garcia (1999; 2009) discorremos sobre este conceito e suas características enfatizando o seu caráter processual, a sua dimensão de mudança, bem como sua íntima relação com a escola, contexto concreto onde se desenvolve o trabalho docente.

Em seqüência expomos informações acerca do aumento qualitativo e quantitativo das pesquisas que tratam do conhecimento dos professores, demarcando a década de 1980 e 1990, marcada pelo desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino, o qual acarretou na ampliação destes estudos. Mostramos os autores que dão corpus a estas pesquisas e enfatizamos os estudos de Tardif (2011), referência para as análises feitas neste trabalho. Este autor aborda os saberes dos professores como plurais, heterogêneos e provenientes de diversas fontes, sociais e pessoais, inscritos no tempo e relacionados à vida e ao contexto de atuação do professor.

Finalmente, indicamos a reflexão como componente capaz de estabelecer a conexão entre as diversas experiências e a sua significação pessoal. Discutimos a difusão deste conceito, as críticas em relação ao mesmo e com base em Pimenta (2005) apontamos para a possibilidade de superação dos limites sinalizados nas críticas.

Por fim, apresentamos as estratégias formativas como meio de desenvolver a reflexão nos docentes. Apontamos como papel do formador a seleção das mesmas. Indicamos a escrita como instrumento capaz de favorecer a reflexão. Mostramos as estratégias de formação explicitadas por Lalanda (1996), a saber: experimentação em conjunto; demonstração acompanhada de reflexão; e análise de situações homológicas. Ainda expusemos os instrumentos formativos que aparecem com maior recorrência na

literatura sobre formação¹⁹, sendo eles: portfólio, memorial, diário de aula e casos de ensino. Para concluir, com base em Cadório e Simão (2013) traçamos considerações a respeito do papel do formando em seu processo de formação e discorremos sobre a aprendizagem auto-regulada – ARA.

1.1 Formação de professores: desenvolvimento profissional, saberes docentes e o conceito de reflexão

Os estudos sobre a formação de professores têm se destacado na área acadêmica, tendo em vista um panorama em que o trabalho docente se torna cada vez mais complexo e realizado em contextos de incertezas. Neste cenário, surgem pesquisas sobre diferentes enfoques.

Ao analisar diferentes tendências e perspectivas referentes ao tratamento dado ao conceito de formação de professores por distintos autores, Garcia (1999, p. 26) afirma que:

A Formação de Professores é área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Tendo em vista o conceito de Formação de Professores, cabe evidenciar o estudo de André (2010). A autora, ao analisar o cenário brasileiro no que se refere às pesquisas que versam sobre a temática, constatou que a partir de 2000 os estudos focaram as concepções, as representações, os saberes e as práticas dos professores. Ainda na década de 1990, Mizukami (1996) observou que a diversidade teórica e metodológica, característica das pesquisas nesse âmbito, têm apontado para o desenvolvimento profissional durante o exercício da docência.

¹⁹ Alguns destes instrumentos como casos de ensino e portfólio, aparecem na literatura sobre a formação de outros profissionais, médicos, enfermeiros e advogados.

Nota-se nestes estudos a predominância de uma perspectiva que busca dar voz aos professores, além de compreender a formação como um processo que ocorre em longo prazo e integra os diferentes tipos de experiência na construção pessoal dos saberes docentes. Tal compreensão parte de uma ótica construtivista da aprendizagem da docência, o que implica o envolvimento do professor com a sua formação.

A produção no campo da formação de professores tem se direcionado não somente para a formação inicial, mas, também, para a formação contínua e para o desenvolvimento profissional do professor. As pesquisas mais recentes têm procurado vincular formação inicial e continuada em um processo contínuo de construção dos saberes e dos saberes-fazeres docentes. Tais pesquisas sinalizam a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, a significação pessoal da mesma e da consideração da prática profissional como fonte básica de aprendizagem, embora não única (MIZUKAMI, 1996).

Garcia (2009, p. 10), ao apresentar seis conceitos de desenvolvimento profissional formulado por autores de referência no campo da formação de professores, sintetiza as proposições e esclarece que:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes, quanto as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

O autor evidencia que o conceito de desenvolvimento profissional vem sofrendo modificações na última década, e expõe suas características, a saber: ter como base o construtivismo, por entender o professor como um sujeito que aprende ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão; ser um processo que deve permitir aos professores a articulação de novas experiências com seus conhecimentos prévios; considerar que as experiências mais adequadas de formação se baseiam na escola e nas atividades realizadas pelos professores; implicar os docentes em processo de mudança que tende a reconstruir a cultura da escola; e ser uma experiência coletiva onde o professor é concebido como um prático reflexivo que constrói novas teorias e práticas pedagógicas.

A partir de uma atualização do estado do conhecimento acerca dos estudos que abordam o desenvolvimento profissional, já mencionada anteriormente, constatei que,

de modo geral, os estudos sobre o desenvolvimento profissional estão enfatizando a escola como lócus de aprendizagem, considerando o diagnóstico dos problemas que afetam a instituição e a sistematização das formas de intervenção. Ademais, o trabalho colaborativo entre professores universitários e docentes da Educação Básica vem sendo priorizado nestas pesquisas.

A este respeito, Garcia (2009) esclarece que o desenvolvimento profissional pode ocorrer por meio de experiências de diferentes índoles, realizadas de forma coletiva e/ou individual com a finalidade de melhorar o conhecimento, as destrezas e atitudes dos professores, tendo em vista um processo ancorado na escola como contexto concreto. O autor ainda destaca a conotação de evolução e continuidade do termo. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional é compreendido como um processo de aprendizagem docente que ocorre ao longo da vida e que tem como conteúdo o conhecimento dos professores, implicando na configuração da sua prática cotidiana.

No que se refere ao conhecimento dos professores, Borges (2001) e Borges e Tardif (2001) destacam que, a partir de 1996, houve um acelerado crescimento no plano quantitativo e qualitativo nas pesquisas que abordam essa temática. Estes autores sublinham a diversidade de enfoques e metodologias utilizadas no que tange ao quadro teórico de referência. Dessa forma, concluem que se trata de um campo de conhecimento cujo objeto de pesquisa vem sendo tratado de forma multi e transdisciplinar, comportando, assim, diversas concepções e enfoques do conhecimento.

É importante explicitar que Borges (2001), ao realizar uma retrospectiva histórica sobre as pesquisas acerca da formação de professores, apontou que nas décadas de 1960 e 1970, predominava nas pesquisas a abordagem processo e produto, os estudos focavam a eficácia do professor e de seu comportamento na aprendizagem do aluno. Em relação à década de 1980 e 1990, a autora salienta que o período foi marcado pelo desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino. Neste cenário, houve um apelo aos pesquisadores universitários das ciências da educação para que se constituísse um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, visando garantir a legitimidade da profissão (BORGES, 2001; BORGES; TARDIF, 2001; NUNES, 2001). Tal aceção adotou como referência a profissão médica, constituída sobre uma sólida base de saberes.

A partir dessa orientação profissionalizante, elevou-se o número de estudos sobre o conhecimento dos professores²⁰. Tal fato acarretou um referencial teórico que enfatiza a dimensão relacional do trabalho do professor, bem como sua característica de incerteza que coloca em evidência as situações complexas e singulares da sala de aula (BORGES, 2001; BORGES; TARDIF, 2001).

Cumpre-nos ressaltar ainda que, embora a pesquisa sobre o conhecimento dos professores tenha surgido em resposta ao movimento de profissionalização do ensino, o fato de ter se constituído um campo de estudo altamente fragmentado concorre para a sua estagnação científica. Neste sentido, este é um dos fatores que bloqueia a profissionalização do ensino (TARDIF, 2013). Trata-se de uma situação paradoxal.

No que se refere às pesquisas sobre o conhecimento dos professores realizadas no contexto brasileiro, Nunes (2001) afirma que, a partir de 1990, tais estudos surgem no país com as marcas da literatura internacional em uma perspectiva de valorização dos saberes dos docentes onde os professores são sujeitos de um saber e de um saber-fazer desenvolvidos a partir de diferentes experiências e da prática, considerando as condições da profissão.

Dentre os trabalhos sobre saberes docentes realizados por pesquisadores brasileiros, Nunes (2001) destaca a contribuição de Pimenta (1999) ao apontar os saberes como um dos aspectos da identidade docente, tendo em vista uma tendência reflexiva que objetiva na prática a reelaboração dos saberes diante da experiência vivenciada. Em relação à literatura estrangeira que chega ao Brasil, a autora enfatiza os estudos de Tardif (1991; 1999), e Gauthier et al. (1998). Nesta direção, Borges (2001) acrescenta o trabalho de Lee Shulman (1986), e aponta para o mesmo como uma importante referência para o meio científico acadêmico e político educacional.

Cabe ressaltar que nesta pesquisa nos deteremos nos estudos de Tardif (2011), devido a seu trabalho ser resultado de sínteses de pesquisas empíricas realizadas com professores de profissão, haja vista a natureza dos saberes mobilizados pelos mesmos. O autor problematiza a questão dos saberes docentes e situa-os na interface entre o individual e o social, apresentando cinco argumentos para defender que o saber dos professores é social. Em suma, evidencia que os saberes são produzidos no bojo social,

²⁰ Reportando-se à base bibliográfica Eric, a mais importante no mundo anglo-saxão em educação, Tardif (2013) evidencia que: desde a década de 1980 foram produzidos mais de 100 mil trabalhos de pesquisa com o objetivo de definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como explicitar aqueles que são úteis e eficazes para a prática de ensino. Além disso, ele listou mais de 20 mil pesquisas que abordam a noção de “Knowledge base”.

se manifestam nas complexas relações entre os professores e os alunos, sofrem mudanças devido ao tempo e as mudanças sociais, além de serem adquiridos em um contexto de socialização profissional²¹, onde são incorporados, adaptados e modificados em função de um contexto.

Ao mesmo tempo em que os saberes docentes são sociais eles são pessoais, pois são os atores que o possuem, o incorporam à sua prática profissional, o adaptam e o transformam, ou seja, eles são os saberes de uma pessoa em determinado contexto (TARDIF, 2011).

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2011, p. 14).

Considerando a natureza social e individual dos saberes, o autor apresenta uma tipologia dos saberes docentes e assevera que eles são compostos de vários saberes provenientes de diversas fontes, ligadas à pessoa do professor e ao seu contexto de trabalho, sendo: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e saberes experienciais.

No que se refere aos saberes da formação profissional, eles são transmitidos pelas instituições de formação de professores, são cientificamente legítimos, baseados na ciência e na erudição, nos conhecimentos das ciências humanas e da ciência da educação. Os saberes da formação profissional compreendem também os saberes pedagógicos, os quais se apresentam como doutrinas ou concepções derivadas de reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Dessa forma, abrigam o saber-fazer, relacionados a técnicas e métodos de ensino, também legitimados cientificamente, bem como transmitidos pelas instituições de formação (TARDIF, 2011).

Em relação aos saberes disciplinares, eles são provenientes de diversos campos de conhecimento – como, por exemplo, matemática, história, dentre outros –, são

²¹ O processo de aprender a ensinar tem sido explicado por muitas teorias e abordagens, a socialização profissional tem se constituído como uma delas. Na formação de professores este processo abarca a vivência dos professores quando alunos da Educação Básica, nos cursos de formação, nos estágios e no início e na progressão da carreira. Em suma, considera-se que, por meio dessas experiências, a pessoa adquire conhecimentos, imagens, normas, valores e crenças sobre a profissão (NUNES, s.d).

transmitidos pelas instituições de formação e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2011).

No que se refere aos saberes curriculares, eles correspondem aos programas escolares que os professores devem desenvolver em sua prática. Além disso, dizem respeito ao discurso, aos objetivos, conteúdos e métodos que os docentes utilizam para apresentar aos alunos os saberes considerados como socialmente relevantes (TARDIF, 2011).

Tardif (2011) revela que os saberes experienciais surgem a partir da prática, bem como são por ela validados. Ainda, explica que é na prática/ação que todos os saberes se manifestam. Assim, os saberes experienciais compreendem os demais quando colocados diante da realidade concreta de atuação do professor.

Os saberes experienciais têm um *status* diferente dos saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares que são incorporados na prática docente, no entanto, não são nem produzidos, nem selecionados, nem legitimados pelos professores. Sendo assim, eles situam-se numa posição de exterioridade do professor, pois são oriundos da tradição cultural, o que coloca os saberes experienciais em posição de destaque em relação aos demais (TARDIF, 2011).

A prática cotidiana favorece o desenvolvimento de certezas sobre o ensino, bem como a avaliação dos outros saberes por meio da leitura do contexto, de suas limitações. Nessa perspectiva, a prática filtra e seleciona os saberes, podendo ser considerada como local de aprendizagem docente. Isso permite a análise da formação recebida e a adaptação das aprendizagens apreendidas no contexto de exercício da docência. Nesta linha, os saberes experienciais são formados pelos demais e refinados pelo professor em função da realidade que ele atua (TARDIF, 2011).

No que se refere à dimensão temporal dos saberes docentes, eles são construídos e dominados progressivamente ao longo do tempo. Além de serem provenientes de diversas fontes que estão relacionadas à vida do professor, como por exemplo, a formação inicial, a socialização profissional e a aprendizagem com os pares (TARDIF, 2011).

Tendo em vista a complexidade do problema da natureza e da diversidade de saberes, bem como de suas fontes, Tardif (2011) propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores. Ele buscou contemplar os que ele considera que são efetivamente utilizados pelos professores em sua prática diária.

Nesse modelo, o autor explana acerca dos saberes pessoais dos docentes, salientando que eles podem ser adquiridos por meio da educação no sentido lato do termo, família, ambiente de vida. Explica que este saber é incorporado no trabalho docente por meio da história de vida e da socialização primária. Neste sentido, os saberes dos professores podem ser provenientes da formação escolar que antecede à profissão, pois os professores já foram estudantes da Educação Básica. Dessa forma, pela formação e socialização pré-profissional, os saberes provenientes destas fontes são integrados ao trabalho docente.

No que se refere aos saberes profissionais, estes são adquiridos por meio da formação inicial e continuada e dos estágios, sendo incorporados ao trabalho docente pela formação e socialização profissional nas instituições formadoras.

O autor ainda cita os saberes derivados dos programas e livros didáticos usados no trabalho docente, os quais são incorporados por meio de programas, livros didáticos, exercícios, fichas, e são integrados no trabalho do professor pela utilização diária destes instrumentos.

Por fim, Tardif (2011) explana sobre os saberes da experiência, os quais originam do contato diário com a sala de aula, do trabalho cotidiano com os alunos e por meio da aprendizagem com os colegas de trabalho; é integrado no trabalho docente através da prática e da socialização profissional.

Tendo em vista esta classificação tem-se a dimensão da complexidade que circunda a problemática dos saberes docentes, visto que eles são plurais, heterogêneos, provenientes de diferentes fontes sociais e inscritos no tempo, bem como adaptados e modificados em função do contexto de atuação dos docentes. Assim, são aprendidos antes da formação inicial e se prolongam por toda a vida. Trata-se de um saber resultante da confluência da história de vida individual, da sociedade, das instituições escolares e da formação docente, bem como de outros atores que comungam de certas experiências, entretanto, as internalizam de modo pessoal.

Considerando essa concepção de aprendizagem ao longo da vida, como um *continuum* e a complexidade da mesma, a qual, envolve diferentes instituições, atores e o modo pessoal como a experiência é internalizada e constituída em saberes, Mizukami et al. (2002) alertam sobre a necessidade de um fio condutor que possa produzir os sentidos, consubstanciando a interligação das diversas experiências ocorridas em diferentes momentos e a sua significação pessoal; um fio condutor que produza os

nexos acerca da experiência atual e passada. Para as autoras, a reflexão é o componente capaz de estabelecer esta conexão.

Na difusão do conceito de reflexão, Donald Schön (2000), influenciado por John Dewey²², tem sido considerado o autor de maior relevância sobre o assunto, pois investigou a formação dos profissionais numa linha de desenvolvimento da reflexão a partir da ação. Ao encontro dessa perspectiva, autores como Lalanda e Abrantes (1996) e Nóvoa (1995) consideram que a alteração das práticas educativas que acarretam melhorias na formação de professores passa pela formação reflexiva de professores.

Importante analisar que Schön (2000) não fez sua pesquisa com professores, mas, sim, com outros profissionais, como arquitetos, músicos, psicanalistas; no entanto, sua obra foi amplamente difundida no campo da formação de professores. Tendo isso em vista, é preciso se atentar para a natureza do trabalho docente, que é interativo, tem um componente emocional, o que o diferencia de outras profissões. Nessa ótica, faz-se necessário uma apropriação crítica da teoria de Schön (2000).

Ao estudar a atividade profissional, Schön (2000), destacou o valor epistemológico da prática, em uma perspectiva da interpretação que se faz da realidade vivenciada, entendida como prática reflexiva. Tendo em vista o entendimento que se faz da e na realidade e a distância da mesma, a prática refletida apresenta um componente construtivista. Renomados autores abordados na área de formação de professores, como Stenhouse (1981), Schön (2000), Zeichner (1995), Elliott (1998), Perrenoud (2000) e Tardif (2011), defendem essa matriz teórica, baseada na epistemologia da prática.

Schön (2000) elaborou o conceito de conhecimento na ação, caracterizado como tácito, implícito na prática cotidiana, onde se manifesta o saber-fazer, e que, para ele, tem um componente artístico, criativo, manifestado em uma organização pessoal do fazer. Em relação à reflexão na ação, sua ocorrência se dá no envolvimento com a situação problemática. Trata-se de um processo sem rigor, sem sistematização, que capta as variáveis intervenientes em determinada situação inesperada ocorrida na prática; engloba a improvisação e a criação, é a capacidade de interpretar a situação no momento de seu acontecimento. Em relação à reflexão sobre a ação, ela ocorre à distância, em momento posterior, pressupõe uma reconstrução mental, envolve as capacidades de descrever, analisar e avaliar.

²² Dewey é um dos filósofos que dá sustentação teórica para o sentido de ensino reflexivo.

Na perspectiva da racionalidade prática²³, o professor é visto como prático reflexivo, como produtor de conhecimentos. Assim, a prática deveria vir ao longo do currículo, tendo em vista a valorização dos saberes da experiência.

Necessário ressaltar que entre os autores que defendem este modelo há diferentes pensamentos que contemplam nuances que podem ser cruciais para uma apropriação crítica da teoria de Schön (2000), ou acrítica. Pimenta (2005), ancorada principalmente em Contreras (1997), ao analisar a apropriação do conceito de professor reflexivo no Brasil explicita o receio de um possível praticismo, em que a prática seria o único componente para a construção do saber docente e a reflexão isolada seria a fonte de solução dos problemas que ocorrem na sala de aula. Ademais, a autora receia que a concepção de professor reflexivo seja incorporada como um modismo.

Nesse sentido, Pimenta (2005) expõe as limitações da teoria de Schön (2000), para a formação de professores, no que diz respeito a ficar limitado na sala de aula, reduzir os problemas a este espaço, ignorar o contexto institucional, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica. A autora esclarece que o esvaziamento do termo reduz o trabalho do professor a um fazer técnico. Trata-se de uma situação paradoxal, haja vista que inicialmente o conceito foi apropriado no Brasil com vistas à superação da racionalidade técnica²⁴.

Pimenta (2005) enfatiza o papel da teoria como possibilidade de superação do praticismo devido a seu poder formativo, na medida em que possibilita ao sujeito uma interpretação contextualizada da realidade. Concordando com outros autores, como

²³ As origens da racionalidade prática remontam a Dewey que enfatiza o valor educativo da experiência. Inspirados em Dewey, muitos autores defendem que a formação do professor deve estar fundada neste modelo. Na racionalidade prática a atividade profissional não é exclusivamente técnica, mas principalmente reflexiva e artística, sendo a realidade construída pelo sujeito. Nesta perspectiva se assume a característica de incerteza da realidade e se reconhece a existência de um conhecimento intuitivo e experimental. Assim, as situações vivenciadas pelos professores são consideradas como casos únicos e singulares, as quais não podem ser enquadradas genericamente nas categorias identificadas pelas técnicas de ensino (Pérez-Gómez, 1997).

²⁴ A racionalidade técnica é uma concepção epistemológica da prática que tem suas origens na filosofia positivista e prevaleceu durante todo o século XX. Nesta perspectiva, o conhecimento científico é considerado como hierarquicamente superior em relação ao prático. Sendo assim, o professor é considerado como um técnico que soluciona problemas por meio de teorias e técnicas apropriadas para propósitos conhecidos. Isso devido a três pressupostos postos em xeque nos últimos anos, a saber: a convicção de que o conhecimento acadêmico contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis; a crença de que o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação prepara o aluno para solucionar os problemas reais que se apresentam na prática; o estabelecimento de uma ligação linear entre o conhecimento científico e suas aplicações técnicas, o que cria a falsa ilusão da linearidade entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Dessa forma, uma das principais lacunas dessa matriz teórica diz respeito a reduzir os problemas da prática a questões instrumentais, haja vista as questões ético-políticas envolvidas na tarefa de ensino, além disso, a característica de incerteza da realidade social não se encaixa em esquemas pré-estabelecidos (Pérez-Gómez, 1997).

Zeichner (1995) e André (2001), a autora propõe a concepção do professor como intelectual crítico reflexivo. Subjacente a esta proposição, a reflexão aparece como coletiva, com claro objetivo político, um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a reflexão tem um caráter público, ético; a prática passa a ser concebida como práxis, devido ao movimento da teoria e prática na construção da realidade. Estes autores propõem uma reflexão para além da sala de aula, contemplando aspectos sociais.

Diante dos apontamentos realizados sobre o professor reflexivo, vislumbramos que o PIBID seja um Programa com potencial para formar o professor como intelectual crítico reflexivo, uma vez que, em tese poderia contemplar a formação prática aliada à formação teórica, possibilitando assim a inter-relação entre os diferentes saberes docentes. Entretanto, o programa é novo, pouco se sabe sobre a sua materialização, assim torna-se necessário investigá-lo.

1.2 Formação de professores reflexivos: estratégias formativas

Na formação de professores as estratégias formativas podem constituir o modo pelo qual se busca operacionalizar o processo de reflexão dos docentes. Para Garcia (1999), o objetivo de qualquer estratégia usada para oportunizar a reflexão deve estar intimamente relacionada ao desenvolvimento de competências metacognitivas que possibilitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a própria prática docente e os fundamentos éticos subjacentes a mesma.

A esse respeito Alarcão (2003) expõe que a escolha das estratégias formativas é função do professor formador, bem como abordar os problemas da prática e estabelecer uma situação propícia ao aprendizado.

O ato de escrever sobre a prática vem sendo apontado como uma ação capaz de favorecer a reflexão dos professores, compreendidos como autores e leitores da sua produção (PRADO; SOLIGO, s.d).

Nessa linha, alguns instrumentos²⁵ de formação têm se destacado: portfólio, memorial, diário de aula e casos de ensino. Todos eles são constituídos por uma

²⁵ Tais instrumentos são considerados pela literatura da área de formação de professores como potencializadores da aprendizagem docente e também como instrumentos de pesquisa.

narrativa que deve contemplar pensamentos e sentimentos dos docentes. O que vai ao encontro das proposições de Pérez-Gómez (1995) sobre a não separação dos componentes, racionais, emotivos, ou passionais que condicionam a ação e a reflexão.

Ainda a esse respeito, Schön (1987) apud Alarcão (1996) identifica três estratégias de formação, as quais têm como princípio a prática como campo de experimentação, a saber: experimentação em conjunto; demonstração acompanhada de reflexão; e a experiência e análise de situações homológicas (ALARCÃO, 1996). Necessário esclarecer que ao falar de tais estratégias Schön (1987) apud Alarcão (1996) apresenta exemplos de outros profissionais. Por isso, neste trabalho focalizaremos apenas os processos subjacentes em cada uma delas.

A primeira envolve a execução de uma ação por parte do formando; em seqüência o formador realiza a apreciação da mesma de modo descritivo e analítico e sugere outras maneiras de cumprir a tarefa. A segunda abarca a demonstração por parte do professor, bem como a descrição do que foi realizado e a reflexão sobre o que foi feito e o que foi descrito. O estudante deve proceder de igual modo ao questionar sobre o sentido do que foi observado e relatado. No caso da formação de professores, este processo pode ser operacionalizado por meio de vídeos. A terceira estratégia explora a situação de aprendizagem em comunhão com a prática profissional, neste processo são produzidas situações que devem funcionar como espelhos de determinada ocasião, em que os olhares fomentam a reflexão do aluno²⁶. Esta última estratégia guarda proximidades com o trabalho com os casos de ensino.

Estudos realizados desde meados da década de 1980 apontam para os casos de ensino como um importante instrumento na formação de professores. Eles podem ser utilizados para alcançar três diferentes objetivos: construir o conhecimento proposicional²⁷; praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos; e estimular a reflexão.

O primeiro diz respeito à apreensão de uma teoria e/ou a construção de novas; o segundo requer, devido à apresentação de problemáticas, a identificação, análise,

²⁶ É importante destacar que, em síntese, estas três estratégias envolve as ações, a saber: demonstração acompanhadas de comentários; explicitação de contribuições teóricas para o problema em foco; diálogo envolvendo crítica, reapreciação e verbalização do pensamento; encorajamento, instruções, sugestões e iniciação do formando na linguagem da profissão e nos modos de pensamento e de atuação características da área profissional do estudante.

²⁷ O conhecimento proposicional foi identificado por Shulman (1989) como componente da base de conhecimento para o ensino. Ele é constituído por princípios, máximas e normas, freqüentemente utilizados no curso de formação (NONO; MIZUKAMI, 2002).

tomada de decisão e definição da ação; o terceiro focaliza o desenvolvimento de hábitos e técnicas de reflexão (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Ancoradas em Shulman (1989), Nono e Mizukami (2002) definem que um caso é composto por uma narrativa que contém a descrição de uma situação com alguma tensão, referenciada temporalmente e espacialmente, por meio da qual são expressos: pensamentos, sentimentos, motivos, concepções, necessidades, ciúmes e frustrações dos sujeitos envolvidos.

Este método pode ser trabalhado com os formandos de duas maneiras: análise e discussão de casos já elaborados e/ou elaboração de casos relacionados às experiências pessoais vividas em situações de ensino (NONO; MIZUKAMI, 2002).

A análise dos casos pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos e em seguida em grupos maiores. Nestes momentos os formandos mobilizam seus conhecimentos prévios e acadêmicos, assim como sentimentos.

A elaboração de casos permite ao professor pensar sobre o seu ensino e mobilizar conhecimentos que podem posteriormente serem acessados, examinados, discutidos e repensados por outros. Para tanto, é necessário: selecionar um tópico a ser analisado; apresentar dados que ofereçam um quadro completo da situação vivida; decidir sobre o que incluir e o que omitir; construir uma redação que estimule a discussão; e apresentar a trama de modo a possibilitar que sejam realizadas análises (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Outro instrumento que pode ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem da docência é o portfólio, o qual tem como princípios o reconhecimento da: pessoa; dimensão de inacabamento; indispensabilidade da reflexão; formação como processo contínuo e da auto-implicação, bem como do efeito multiplicador do diverso – interação do coletivo na construção do conhecimento partilhado (SÁ-CHAVES, 2002).

O portfólio é constituído por uma narrativa, imagens, fotografias, vídeos, fichas, metáforas e analogias que contam uma história de aprendizagem que pode ser lida e avaliada. Sua contribuição para o desenvolvimento profissional do formando reside no diálogo deste com o formador que tem como função: preencher lacunas, corrigir erros, clarificar ambigüidades e reorientar percursos. O que pode ser executado por meio de um feedback que sinalize as aprendizagens adquiridas, as em curso e as lacunas, bem como que coloque questionamentos de qualidade ao formando, levando-o de um processo de descrição simples ao de reflexão (SÁ-CHAVES, 2002).

No que se refere ao memorial, ele é indicado como um instrumento que permite a articulação de experiências da prática e da formação, respondendo assim, a duas problemáticas: O que da formação interferiu na atuação profissional? O que da experiência profissional interferiu na formação? (SARTORI, 2011; PRADO; SOLIGO, s.d). A estas duas questões podemos ainda acrescentar outra: O que do meu processo de escolarização interferiu na minha formação e na minha atuação profissional?

Como texto predominantemente narrativo, o conteúdo do memorial é um relato da própria vida que apresenta acontecimentos significativos para o autor. Dessa forma, o seu processo de escritura coloca a necessidade de eleger fatos e temas registrados sempre em 1º pessoa (SARTORI, 2011).

Os registros de fatos memoráveis podem assumir caráter crítico, autocrítico e ainda confessional – apresentando paixões, emoções e sentimentos. Desta maneira, narrar nossa experiência é uma oportunidade para compreendermos o que somos o que fazemos e o que pensamos sobre nossas ações, o que pode possibilitar a construção de novos sentidos para experiências pessoais e profissionais (PRADO; SOLIGO, s.d; SARTORI, 2011).

Igualmente ao memorial, dentre outros, o diário de aula é apontado como instrumento capaz de potencializar a reflexão nos professores. Ancorado em Zabalza (1994), Silva e Duarte (s.d) definem que o mesmo consiste em um conjunto de narrações que refletem a perspectiva do professor nas situações vividas: pensamentos, sentimentos, descrição de acontecimentos, análise de causas e conseqüências.

Após a escrita dos diários, o professor pode tornar-se leitor da sua produção, o que pode permitir que ele construa uma visão mais objetiva e completa da realidade, aliando teoria e prática. Neste movimento, os docentes tornam-se investigadores de si próprio, narradores e analistas críticos dos registros que elaboram (ALVES, s.d).

Até o momento destacamos o papel do formador e traçamos algumas estratégias, as quais ele pode valer-se para promover a aprendizagem e a reflexão dos formandos. Cumpre-nos sinalizar também para o papel dos formandos em seus processos de desenvolvimento profissional.

Sendo assim, apresentaremos algumas considerações sobre a aprendizagem auto-regulada. Isso porque, já comentamos que o desenvolvimento profissional está atrelado, também, a implicação do indivíduo no seu processo de aprendizagem. A ARA é um tema de investigação e de prática educativa que concebe a aprendizagem como processo ativo, construtivo, significativo e auto-regulado, assim confere destaque às estratégias

de aprendizagem. Dessa forma, a ARA facilita a compreensão do significado do que se aprende e dos processos que decorrem.

A auto-regulação da aprendizagem envolve os componentes cognitivo, motivacional e comportamental, porque depende de aspectos como aspirações, intenções, competências e estratégias. Segundo Cardório e Simão (2013) o conceito de auto-regulação pode ser sintetizado como uma ação que é dinâmica, temporal, intencional, planejada e complexa. É notável também a sua íntima relação com as disposições dos estudantes para com a aprendizagem.

A esse respeito, Cardório e Simão (2013) apontam que estudos provam que o grau de envolvimento do aluno na tarefa está intimamente relacionado ao valor que ele atribui à situação de aprendizagem. Neste sentido, estes autores apresentam alguns princípios a serem considerados na formação de professores, os quais mostram como os formadores podem implicar a si e aos alunos na aprendizagem auto-regulada.

Dentre eles, destacamos a autoavaliação, porque este procedimento pode promover a monitorização do processo, estimular a mudança de estratégia e aumentar o sentimento de autoeficácia. A análise dos estilos pessoais de aprendizagem - modos de escrever, as táticas para pesquisar, os métodos de estudar – pode ser objeto da auto-avaliação. Outra maneira de avaliação pode ser a análise do que se sabe e do que não se sabe, bem como o discernimento da profundidade dos conhecimentos.

Outro procedimento que contribui para a aprendizagem auto-regulada é a organicidade, neste sentido, o estudante pode valer-se de diários, lembretes e calendário de parede. Importante também é a consideração do insucesso na perspectiva construtivista, haja vista a análise dos motivos para tal ocorrência, dos modos de proceder uma mudança, das estratégias.

A aprendizagem auto-regulada está assentada nas experiências narrativas e na identidade de cada indivíduo. Dessa forma, proceder a uma autobiografia educacional tem grande valor para compreensão da evolução, no sentido de uma autoconsciência do processo. Pode ser incluída na autobiografia as influências familiares, professores preferidos, escolhas, estilos de ensino e de aprendizagem preferidos. Isso porque, a aprendizagem faz parte da narrativa pessoal, constitui a identidade (CARDÓRIO; SIMÃO, 2013).

Em linhas gerais destacamos o papel do formador e do formando no processo de desenvolvimento profissional dos últimos. Não tivemos a pretensão de valorar

comparativamente o papel dos dois, pois entendemos que a formação ocorre em uma espécie de simbiose entre os interesses do professor e do estudante.

Finalmente, é importante esclarecermos que as estratégias mencionadas devem ser utilizadas com base nos objetivos de aprendizagem que se propõe e que elas não são mutuamente excludentes. Isso porque, o ensino reflexivo deve ser preocupado com os objetivos, conseqüências, significados, eficiência e técnica (LALANDA; ABRANTES, 1996). Assim sendo, é pertinente verificar quais são os objetivos e as estratégias formativas do PIBID/Pedagogia.

2. METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo geral da presente pesquisa: compreender e interpretar o sentido atribuído pelas licenciandas às experiências vivenciadas no PIBID/Pedagogia, relativas ao processo de desenvolvimento profissional, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo-analítico. Isso porque, segundo Ghedim e Franco (2008) esta abordagem de pesquisa tem como objetivo primordial a compreensão do fenômeno, a apreensão do seu caráter complexo e multidimensional. Assim sendo, o uso de dados qualitativos podem possibilitar a captura de diferentes significados das experiências vividas, o que pode auxiliar na compreensão das relações entre indivíduos, seu contexto e suas relações (ANDRÉ, 1983).

Ademais, pretendemos: identificar e caracterizar as estratégias formativas do PIBID/Pedagogia e analisar se as mesmas favoreceram a reflexão das licenciandas. Além disso, buscamos identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação vivenciados pelas mesmas.

Com vista a atender tais objetivos, adotamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa, elegendo o PIBID/Pedagogia²⁸ da UFV, como unidade a ser analisada. Tal escolha foi realizada justamente pelo fato de ter sido bolsista do PIBID/Pedagogia durante 2010 e 2011 em uma escola municipal da cidade de Viçosa-MG. Como já foi explicitado por Lüdke e André (1986) ao se posicionarem sobre a indissociabilidade entre sujeito e objeto, não é possível uma neutralidade científica, haja vista a implicação do pesquisador nos fenômenos que ele conhece, bem como na definição do objeto de pesquisa. Entretanto, ainda que a pesquisadora tenha íntima relação com o objeto de estudo nos atentamos aos cuidados com a objetividade, considerando o necessário rigor na investigação. Por isso, buscamos relatar o processo de investigação e deixar claro as escolhas feitas e os motivos que impulsionaram as mesmas. Ainda nos esforçamos para conter a subjetividade, para tanto, triangulamos dados no intuito de elaborar uma

²⁸ Na UFV existem dois subprojetos do PIBID destinados a estudantes de Pedagogia. Um foi aprovado por meio do edital n. 02/2009 – CAPES/DEB, o qual está em desenvolvimento desde 2010 em duas escolas municipais da cidade de Viçosa, Minas Gerais. Outro foi aprovado por meio do edital de 2010 da CAPES/DEB, suas atividades foram iniciadas em 2011. Nesta pesquisa tratamos do PIBID Pedagogia que foi aprovado em 2009 e prorrogado em 2012. Os cursos contemplados no edital institucional do PIBID de 2009, o qual foi prorrogado em 2012, foram: Pedagogia, Ciências Sociais, Letras – Português, Letras – Inglês, Geografia e História. Participaram deste edital 206 licenciandos de iniciação à docência, 33 supervisores e 12 coordenadores.

compreensão mais crítica do subprojeto focado e de suas possíveis influências nos licenciandos.

Além da experiência da pesquisadora no PIBID, a delimitação de um caso foi necessária devido ao fato de que a forma de implementação do Programa encontra-se intimamente ligada ao modo como cada coordenador organiza e orienta as ações desenvolvidas no âmbito de cada subprojeto. Pois, a diretriz geral do PIBID só diz respeito à inserção do licenciando na prática, conferindo assim, autonomia aos coordenadores de área na condução do mesmo, dessa maneira os subprojetos podem apresentar diferenças significativas.

Assim, optamos por estudar um subprojeto no intuito de compreendê-lo de forma profunda. Nesse sentido, André (1984) esclarece que um caso é um sistema delimitado, uma unidade específica em que as partes são integradas. Este tipo de estudo tem valor singular, busca a descoberta. Ainda que o pesquisador parta de hipóteses iniciais, a compreensão do objeto efetua-se a partir da profunda imersão nos dados recolhidos, em uma perspectiva que leva em consideração o contexto no qual o caso está inserido.

O estudo de caso tem como objetivo retratar uma realidade de modo completo e profundo, considerando a situação como um todo, bem como suas nuances. Dessa forma, busca representar os diversos pontos de vista presentes em uma situação, explicita o relato e a interpretação dos informantes, bem como os princípios que orientam a análise do pesquisador (ANDRÉ, 1984).

Para isso, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para levantar as referências que constituem o quadro teórico deste estudo, orientam as escolhas feitas e dão corpus as análise dos dados. Isso porque, buscamos coerência entre a referência que orienta o nosso olhar, nossos objetivos, e o método adotado.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, adotamos o questionário (Apêndice 1), a análise documental e a entrevista semiestruturada (Apêndice 2). A este respeito André (1984) esclarece que, no estudo de caso, os procedimentos metodológicos podem ser variados; pode-se valer de várias fontes de informação, triangular dados, aplicar questionários, realizar entrevistas, dentre outros. O importante é que cada instrumento de coleta de dados esteja intimamente ligado ao problema da pesquisa.

Inicialmente, pretendíamos aplicar o questionário a 20²⁹ licenciandas do PIBID/Pedagogia com o objetivo de conhecê-las, caracterizá-las e definir os sujeitos da pesquisa, no entanto, somente, 17 delas responderam o mesmo, o qual foi aplicado em uma das reuniões³⁰ do PIBID/Pedagogia, onde a autora apresentou sua proposta de pesquisa a convite da atual coordenadora do subprojeto em foco.

De acordo com Teixeira (2010) o questionário pode ser utilizado para atender uma finalidade específica da pesquisa. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todos, as quais podem ser abertas, fechada de múltipla escolha, dentre outras.

De posse dos 17 questionários respondidos, organizamos os dados provenientes dos mesmos e selecionamos 7 licenciandas para serem entrevistadas. Em relação ao número de participantes da pesquisa, Duarte (2002) pondera que possa ocorrer uma variação em razão do objeto e do universo da investigação. Sendo assim, a escolha das 7 licenciandas como sujeitos da pesquisa ocorreu devido ao fato delas apresentarem características, nas suas trajetórias – as quais serão exploradas mais à frente, que podem possibilitar uma análise mais densa do objeto de estudo, sendo elas, dentre as demais, a principal fonte de informação para compreensão do problema.

Posteriormente, realizamos a análise documental, tendo como fonte de dados o subprojeto do PIBID/Pedagogia. A análise documental nos possibilitou conhecer como o subprojeto foi estruturado, uma vez que seu edital contempla a apresentação da proposta, as ações previstas, os resultados pretendidos, o cronograma de implementação das atividades desenvolvidas e ainda tem um espaço destinado a outras informações julgadas como relevantes pela proponente do subprojeto.

A esse respeito, Alves-Mazzotti e Gewansznajder (1998) explicitam que é considerado como documento qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação; sua análise pode fornecer dados úteis acerca de princípios e normas que regem o comportamento de determinado grupo. Ainda esclarecem que esta

²⁹ De acordo com a portaria 096, de 18 de julho de 2013, em sua sessão II, parágrafo I, alínea I, fica estimado o número mínimo de 5 e máximo de 20 licenciandas de iniciação à docência por subprojeto. Esta mesma portaria, institui, na alínea II, que cada supervisor deve acompanhar no mínimo 5 e no máximo 10 licenciandas de iniciação à docência.

³⁰ Na reunião, explicamos o objetivo e a importância do estudo e esclarecemos que a participação era voluntária, não resultava em custo, nem compensação financeira para os participantes e que a decisão de participar ou não da pesquisa era opcional, tendo vista os esclarecimentos dados pela pesquisadora, os quais constam no Termo de Livre Consentimento – TCLE (Apêndice 3), assinado pelas participantes da pesquisa. Assim, nem todas as licenciandas manifestaram interesse em participar da presente pesquisa.

pode ser a única fonte de dados de uma pesquisa, ou ainda pode ser combinada com outras fontes de coleta de dados.

Como já explicitado, recorreremos também ao uso da entrevista semiestruturada. A opção pela entrevista semiestruturada ocorreu devido ao seu caráter de interação, o que permite a busca de dados objetivos e subjetivos. Dessa forma, é possível tratar de temas complexos de forma profunda. Assim, este tipo de entrevista favorece a descrição dos fenômenos sociais, sua explicação e compreensão em sua totalidade, além de permitir a presença atenta do pesquisador durante o processo de coleta de dados (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Para tanto, elaboramos um roteiro com questionamentos básicos, ancorados em teorias e hipóteses referentes ao objeto de estudo, com a intenção de atendermos aos objetivos propostos em nosso estudo. O roteiro da entrevista foi composto por três blocos temáticos: motivações e expectativas; aprendizagem profissional da docência; e sentido da formação e pretensões profissionais. No total foram elaboradas previamente quatorze perguntas.

Antes de realizarmos as entrevistas com as 7 licenciandas, fizemos uma entrevista piloto com uma ex-bolsista que tinha acabado de se formar e seu percurso formativo guardava características similares com as das trajetórias formativas das participantes da pesquisa. Assim, com base na entrevista piloto realizamos uma adaptação no roteiro da entrevista com o objetivo de deixar as perguntas de modo mais claro, com maior potencialidade de extrair informações que possibilitem atingir os objetivos da presente pesquisa.

As entrevistas ocorreram no último semestre de 2013. A maioria delas foi realizada no Departamento de Educação – DPE, e algumas nas casas das licenciandas, a escolha do local foi feita pelas mesmas. A seleção das datas de realização das entrevistas ocorreu de acordo com a disponibilidade das participantes da pesquisa.

As falas das entrevistadas foram gravadas e transcritas, posteriormente as transcrições foram encaminhadas às participantes da pesquisa com o objetivo de que elas lessem suas falas e validassem o conteúdo da transcrição, ou fizessem modificações caso considerassem necessário.

Para análise dos dados provenientes do documento e das entrevistas utilizamos a técnica da análise temática ou categorial, que tem sido a abordagem mais utilizada para a análise de material volumoso coletado durante estudo de campo. De acordo com Bardin (2002), a análise de conteúdo se baseia em desmembramento do texto em

unidades, buscando os diferentes sentidos que constituem a comunicação dos entrevistados e o conteúdo dos documentos.

Assim, na análise documental, realizamos inicialmente a leitura exaustiva dos dados. Em seguida os agrupamos, ordenando-os em quadros, tendo em vista a natureza dos mesmos. Para tanto, estabelecemos as relações entre os dados e as teorias que sustentam nosso estudo. Este processo não ocorreu de modo linear, foi necessário um ir e vir entre consultas aos dados e a teoria.

Tal sistematização é considerada por Franco (2005), como, a realização de inferências, o procedimento que garante relevância teórica à análise. Ancorada em Bardin (1997), a autora define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens com a intenção de realizar inferências a respeito da condição de produção e recepção da mensagem. Para isso, recorre a indicadores qualitativos ou quantitativos.

Um desafio solucionado antes de iniciar a análise de conteúdo foi a definição da Unidade de Análise (UA), a qual contempla a Unidade de Registro (UR) e a Unidade de Contexto (UC). Pode ser considerado como UR a palavra, o tema, o personagem ou o item, trata-se de designar segmentos do conjunto do texto para serem analisados. A este respeito Oliveira (2008) adverte que apenas um tipo de UR deverá ser utilizado durante uma mesma análise, pois, assim, garante-se a possibilidade de valer-se de regras de quantificação. Nesta pesquisa, definimos o tema como UR, o qual pode ser encontrado no texto em segmentos assertivos sobre determinado assunto, podendo, assim, ser uma sentença, um conjunto delas ou um parágrafo.

No que se refere à UC, trata-se de um segmento da mensagem que leva a compreensão da UR, diz respeito à caracterização dos componentes presentes no contexto, é indispensável para a análise e interpretação dos dados.

Para analisarmos as entrevistas agrupamos as respostas das 7 licenciandas a um mesmo questionamento em só documento, o que foi feito para as 14 perguntas. Organizamos também documentos contendo todas as respostas fornecidas por uma mesma entrevistada. Após a leitura e releitura dos dados congregamos as informações a partir de dois critérios: relação da pergunta e da resposta com os objetivos e a recorrência semântica das informações obtidas. Isto, observando sempre as afinidades entre o referencial teórico e os dados empíricos. Para tanto, utilizamos a ferramenta do Word que altera a cor do texto, assim, marcamos as informações de uma mesma

natureza com cores iguais, o que permitiu uma melhor visualização e compreensão dos dados.

Esse procedimento é reconhecido por Franco (2005) como a organização de categorias de análise, a qual é realizada com base em analogias feitas entre os dados e as categorias de estudo. Tal procedimento pressupõe várias consultas à teoria e ao material de análise. Para Franco (2005) este é o ponto crucial na análise de conteúdo, o qual necessita de clareza conceitual por parte do pesquisador.

Por fim, é pertinente ressaltar que tal metodologia foi escolhida pela possibilidade de fazer com que os conteúdos recolhidos se constituam em dados qualitativos e/ou em análises reflexivas, em observações individuais e gerais das entrevistas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse momento, expomos a análise dos dados da pesquisa. Inicialmente, apresentamos a análise temática do subprojeto do PIBID/Pedagogia, buscamos identificar as estratégias formativas do Programa e os saberes subjacentes as mesmas. Para tanto, consideramos os objetivos do subprojeto e as ações propostas para alcançá-los.

Em seguida, apresentamos as licenciandas³¹ do PIBID/Pedagogia, dialogamos com resultados de pesquisas realizados com estudantes do curso de Pedagogia da UFV, para tanto, recorremos a Braúna (2009), Saraiva e Ferenc (2010), e Lacerda (2013). Ainda conversamos com o estudo de Gatti e Barreto (2009), especificamente, com a discussão sobre quem são os estudantes de Pedagogia e com resultados de pesquisas sobre os professores mineiros de Nunes et al. (2010), Nogueira et al. (2010)³², Ferenc e Braúna (2010). Dessa forma, mostramos um panorama geral sobre quem são os professores e os futuros professores.

Posteriormente, apontamos quem são as participantes da pesquisa, os motivos que levaram a escolha das mesmas, bem como sublinhamos aspectos de seus percursos escolares, dentre outras características do grupo.

Finalmente, tecemos considerações sobre o contexto de atuação das licenciandas. Para tanto, informamos o leitor sobre a infraestrutura das escolas, a situação contratual dos docentes que atuam nas mesmas e com base em dados expostos no QEDu³³ discorremos sobre o nível de escolarização dos pais dos alunos dessas escolas.

Por fim, tratamos os dados provenientes das entrevistas, os quais foram organizados em quatro itens. Cada item contém informações de natureza semelhante e/ou complementares, a saber: a inserção das licenciandas no PIBID: motivações

³¹ Na análise dos dados constatamos que todas as participantes do subprojeto do PIBID/Pedagogia são mulheres, por isso nos referimos a elas como licenciandas e graduandas .

³² Os dados deste estudo foram produzidos no interior da pesquisa interinstitucional “A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado”. Foram aplicados 230 questionários a professores do 4º ano do ensino fundamental nas cidades de Belo Horizonte, Juiz de Fora, Mariana, São João Del Rei e Viçosa.

³³ O QEDu é um portal aberto e gratuito onde é possível encontrar informações sobre as escolas de todo o Brasil, tais como, perfil dos alunos, matrículas, taxa de aprovação, abandono e reprovação e informações sobre a infraestrutura escolar. Os dados são provenientes da prova Brasil e do Censo Escolar. Acesso em: <http://www.qedu.org.br/escola/153038-em-professor-pedro-gomide-filho/pessoas/aluno5ano>.

expectativas; estratégias formativas do PIBID/pedagogia: percepções das licenciandas; o que dizem as licenciandas sobre a aprendizagem da docência; os sentidos atribuídos pelas licenciandas ao PIBID em seus processos de desenvolvimento profissional.

3.1 O que dizem os documentos?

Em 2007, o PIBID foi proposto por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE³⁴ como uma das alternativas para a formação de professores. Ainda neste período, também no âmbito do PDE, a CAPES foi inserida no contexto das políticas voltadas aos profissionais do magistério da Educação Básica. Para isso, esta instituição acoplou em sua estrutura organizacional a Diretoria de Educação Básica Presencial e de Educação a Distância e mais um órgão colegiado, o Conselho Técnico Científico. Inicialmente, as duas diretorias assumiram os projetos destinados à formação inicial presencial e à distância, dentre eles, o PIBID (SCHEIBE, 2011).

Dentre os objetivos do PIBID, no edital de 2009³⁵, podemos observar a perspectiva de melhoria da qualidade da formação inicial e a escola como lócus de formação e produção de saberes. Para tanto, a principal diretriz do Programa, exposta no item 2 do edital - características obrigatórias que os subprojetos devem conter -, diz respeito à inserção do licenciando em escolas da rede pública de Educação Básica, a sua formação prática, como podemos verificar no quadro 1:

Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Temática (Prática)
Objetivo	“Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas [...]”.	Inserção nas escolas

³⁴O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007 com objetivo melhorar a Educação Básica no país em um prazo de quinze anos. Este plano focalizou, dentre outras questões, a formação de professores e a valorização dos profissionais da Educação Básica.

³⁵No que se refere ao formato do Edital do PIBID/2009, ele contempla 13 itens, a saber: 1- disposições gerais; 2- características obrigatórias; 3- apresentação e envio da proposta; 4 – processo de análise do julgamento; 5- do resultado do julgamento; 6 - dos recursos administrativos; 7 – dos prazos de execução dos projetos; 8 - da contratação das propostas; 9 - do acompanhamento e da avaliação dos projetos; 10 – da contrapartida; 11 - da prestação de contas; 12 das disposições finais; 13 das informações adicionais.

	“Proporcionar aos futuros professores participação em [...] e práticas docentes [...]”.	Participação em práticas docentes
Quanto aos projetos	“Os projetos [...] devem contemplar a iniciação à docência e a formação prática [...]”.	Iniciação à docência e formação prática
	“As atividades do projeto devem, obrigatoriamente, prever a inserção dos alunos licenciandas nas escolas [...]”.	Inserção na escola
	“[...] será considerado [...] que contemplem a iniciação à docência e a formação prática [...]”.	Inserção na escola e formação prática
Quanto às propostas	“[...] plano de trabalho, indicando a estratégia a ser adotada para a atuação dos licenciandos nas escolas [...]”.	Atuação na escola

Quadro 1 – Inserção dos licenciandos em escolas da rede pública de Educação Básica e formação prática. Fonte: Edital do PIBID/2009.

Referente à como deve ocorrer à inserção dos licenciandos na escola é sugerido no documento o envolvimento dos mesmos nas diferentes dimensões do trabalho docente: Projeto Político Pedagógico - PPP, planejamento, avaliação, conselho de classe, reuniões pedagógicas, inclusive com os pais dos alunos. Para tanto, os graduandos devem dedicar 30h mensais às atividades do PIBID e apresentar resultados do trabalho que desenvolvem na escola em formato de relatórios parciais e finais.

Assim, observamos que embora o edital do Programa deixe claro a necessidade de inserção na prática, considerando as diferentes dimensões do trabalho docente, ele não apresenta outras orientações a respeito de como isto deve ocorrer, como os coordenadores devem organizar o Programa para atingir os objetivos.

A esse respeito, é importante evidenciar que seis anos após a proposição do Programa, em 2013, foi elaborado e publicado por meio da Portaria nº 096, orientações mais claras quanto às ações que se referem à formação dos licenciandos de iniciação à docência, bem como houve alteração e ampliação dos objetivos. Dessa forma, considerando as modificações que o PIBID vem sofrendo ao longo do tempo, podemos configurá-lo como um Programa em construção.

Como optamos por estudar o PIBID/Pedagogia do edital de 2009 e 2012 da UFV, é necessário analisar tais subprojetos³⁶. Considerando que eles são escritos pelos professores formadores – coordenadores – acreditamos que estes documentos podem revelar as estratégias formativas, das quais o formador pretende valer-se no processo de formação dos licenciandos.

No que se refere ao formato do subprojeto, ele é composto por dados de cadastro – número de participantes, nome do curso, dentre outros. E, contempla um plano de trabalho, um cronograma, a previsão das ações que serão implementadas com a verba de custeio, além de outras informações consideradas relevantes pela proponente do subprojeto. As ações pretendidas e os saberes subjacentes a elas estão concentradas no documento, nas proposições expostas no plano de trabalho.

No plano de trabalho, é explicitada a necessidade de investir no desenvolvimento profissional dos professores considerando a reivindicação de uma Pedagogia centrada no estudo da prática e da ação reflexiva. Após anúncio de tais preceitos, é apresentado o objetivo geral do subprojeto do PIBID Pedagogia para o bolsista de iniciação à docência:

- “Propomos, pois, que o licenciando em Pedagogia, tenha oportunidade de compreender essa complexidade experienciando a escola de modo a traçar novas configurações teóricas e metodológicas.” (UFV, 2009, p. 1)

Os desdobramentos do objetivo geral podem ser verificados nos resultados pretendidos (UFV, 2009, p.5):

- “Formação de professores com uma ampla compreensão da realidade.”
- “Contribuir para uma formação mais consistente, de modo que os bolsistas que participarem desse subprojeto, possam ampliar sua consciência sobre a prática pedagógica, da sala de aula e da escola como um todo.”

Para atingir tais objetivos, o plano de trabalho é estruturado em quatro eixos: 1- conhecimento da escola; 2- conhecimento da sala de aula e do trabalho docente; 3 - experienciar a sala de aula; 4 - pesquisando e intervindo no processo de aprendizagem. A partir de tais eixos podemos analisar quais saberes que a coordenadora pretende trabalhar com as licenciandas ao longo do desenvolvimento do subprojeto para que elas

³⁶ Na análise dos subprojetos do PIBID/Pedagogia de 2009 e 2012 notamos que eles compreendiam as mesmas informações. Assim, nesta pesquisa utilizamos como fonte documental apenas o subprojeto de 2009. Tendo em vista esta consideração, é necessário ressaltar que a única informação acrescentada no subprojeto de 2012 é o fato do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de uma das escolas ter aumentado, o que é apresentado no documento como reflexo do trabalho das licenciandas com as crianças da instituição.

consigam compreender a complexidade da escola e traçar novas configurações teóricas e metodológicas e quais estratégias ela propõe para alcançar tal finalidade (Quadro 2).

Por meio do quadro 2, podemos observar que, no item 4 do subprojeto focalizado, são delineadas ações que podem promover a apreensão dos saberes curriculares.

Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Temática (Saberes curriculares)
Conhecimento da escola	“Conhecer a realidade da escola [...] tendo contato com o calendário escolar, o regimento escolar, o PPP.”	Documentos
Conhecimento da sala de aula e do trabalho docente	“Trabalhar com os professores [...] analisando a adequação aos PCNs; o material didático utilizado; o livro didático e a sua escolha [...]”	Documentos Material escolar
Ações previstas	“Conhecer como o PCN influencia o trabalho docente.”	Documento
	“Explorar recursos didáticos [...] e roteiros de estudos não usados normalmente na prática pedagógica.”	Material escolar

Quadro 2 – Saberes curriculares.

Fonte: Edital do PIBID/ Pedagogia de 2009.

Como sabemos, os saberes curriculares têm tradução mais clara nos programas escolares, neste sentido, podemos identificar a pretensão de desenvolvê-los por meio do conhecimento de documentos e materiais: Calendário Escolar; Regimento Escolar; Projeto Político Pedagógico – PPP; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; livro didático; e roteiro de estudo.

Outros tipos de ações, também previstas no item 4 do subprojeto, dizem respeito ao desenvolvimento dos saberes da experiência (Quadro 3).

Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Temática (Saberes da experiência)
Conhecimento da escola	“[...] realizar a avaliação referente à dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita”.	Avaliar
Ações previstas	“Avaliar os alunos no início do ano [...] e assim planejar melhor as aulas de cada série.”	Avaliar e planejar
Conhecimento da escola	“Identificar os desafios que cada turma de aluno enfrenta no ensino da linguagem.”	Avaliar
	“[...] colaborar com a construção de uma Proposta Pedagógica para a alfabetização [...].”	Planejar
	“Participar da reunião com os pais [...]”.	Participação em reuniões com os pais
Conhecimento da sala de aula e do trabalho docente	“Participar do planejamento docente [...]”.	Planejar
	“Colaborar com a elaboração e correção das avaliações [...]”.	Avaliar (elaborar e corrigir)
Experienciar a sala de aula	“Elaborar e ministrar aula de tópicos pré-estabelecidos [...]”.	Planejar e executar aulas
	“[...] acompanhar uma turma e grupo de crianças com dificuldade de aprendizagem”.	Acompanhar uma turma e um grupo de crianças
	“Executar ações para auxiliar os alunos [...] a superarem suas dificuldades.”	Executar ações de ensino aprendizagem

Pesquisando e intervindo no processo de aprendizagem	“[...] experienciar metodologias diferenciadas com as crianças com dificuldade de aprendizagem.”	Executar aulas com metodologias diferenciadas
Ações previstas	“Aplicar metodologias adequadas aos alunos que apresentem dificuldade de aprendizagem”.	Executar aulas
	“Conhecer a escola.”	Conhecimento da escola
	“Acompanhar e participar das atividades da professora.”	Acompanhar e participar de aulas

Quadro 3 – Saberes da experiência.

Fonte: Edital do PIBID/ Pedagogia de 2009.

Nas assertivas que dizem respeito aos saberes da experiência fica evidente a questão da avaliação, do planejamento, e a execução de aulas, inclusive um dos resultados esperados do subprojeto diz respeito a compreender a prática do planejamento a partir da realidade da escola. Em menor proporção podemos observar no quadro 23 questões referentes à inserção nas atividades da professora e a participação em reuniões pedagógicas e com os pais.

Os saberes focalizados no subprojeto que dizem respeito à avaliação e ao planejamento constituem também os saberes da formação profissional, trabalhados no curso de formação, especificamente na Didática, considerados como questões de ensino por Cordeiro (2010). Tais saberes fazem parte do conjunto de problemas e questões comuns que envolvem quase todo tipo de ensino, haja vista, o seu caráter de atividade sistematizada.

Neste sentido, cabe revelar que na grade curricular do curso de Pedagogia freqüentado pelas licenciandas é previsto a disciplina de Didática I (Edu 150) e Didática II (Edu 151), além da de Avaliação em Educação (Edu 384).

Dessa forma, é necessário explicitar que embora os saberes referentes à avaliação e ao planejamento sejam constituídos também por princípios e normas, eles

foram tratados como saberes experienciais, tendo em vista que o subprojeto do PIBID/Pedagogia expõe os mesmos de modo a priorizar sua execução no ambiente escolar, com os sujeitos deste contexto, professores regentes e alunos, ou seja, em um contexto concreto. Além disso, Tardif (2011) já esclareceu que os saberes da experiência não excluem os demais, pelo contrário, os compreendem no momento em que são colocados diante da realidade concreta de atuação do professor.

Assim, constatamos que a inserção no ambiente escolar é planejada de dois modos. Um que se refere à realização de atividades como: acompanhar o trabalho da professora regente, participar de reuniões, planejar, avaliar e executar aulas. E outro que diz respeito à leitura de documentos e materiais didáticos.

Notamos, ainda no item 4 do subprojeto, a previsão de ações relacionadas ao saber da formação profissional, os quais são cientificamente legítimos, baseados na ciência e na erudição, nos conhecimentos das ciências humanas e da ciência da educação, além de abrigarem as técnicas e métodos de ensino.

Nessa linha, o documento propõe: estudos teóricos; leitura de documentos do MEC, os quais podem conter concepções que orientam a atividade educativa; discussões coletivas; participação em eventos; promoção de palestras e oficinas; e produção e divulgação de conhecimento sobre a experiência vivenciada (Quadro 4).

Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Temática (Estratégia)
Conhecimento da escola	“[...] estudos teóricos e discussões com o coletivo da escola”.	Estudos teóricos. Discussão coletiva.
Ações previstas	“Estudar os indicadores de qualidade da educação do MEC.”	Estudo de documentos do MEC.
Conhecimento da sala de aula e do trabalho docente	“Organizar momentos coletivos de estudos [...]”.	Estudo coletivo.
Pesquisando e intervindo no processo de aprendizagem	“Pesquisar os casos de crianças com dificuldades.”	Pesquisa
Ações previstas	“Discutir periodicamente os casos das crianças que estão com dificuldades na alfabetização.”	Discussão de casos

	“Desenvolver a habilidade de pesquisar a própria experiência.”	Pesquisar a própria experiência.
	“Incentivar a participação em eventos técnicos científicos e de extensão [...]”.	Participar de eventos técnicos científicos e de extensão.
Pesquisando e intervindo no processo de aprendizagem	“Construir e divulgar conhecimentos produzidos com a experiência [...]”.	Produzir e divulgar conhecimentos.
Previsão das ações que serão implementadas com a verba de custeio	“Palestra e oficinas com a participação do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – Ceale/UFMG.”	Palestras e oficinas.
	“Visitas do laboratório de Neurodidática da UFPE.”	Estratégias – Visita do laboratório.

Quadro 4 – Estratégias formativas do PIBID/Pedagogia/2009.

Fonte: Edital do PIBID/ Pedagogia de 2009.

Fundamentadas nas análises dos dados, verificamos que o subprojeto focado apresenta ações que podem propiciar a apreensão de saberes da formação profissional. Entretanto, não fica claro quais temáticas são abordadas, e os textos trabalhados.

No que se refere à aquisição dos saberes disciplinares, a promoção de oficinas pode ou não focalizar os mesmos, entretanto no documento não é evidenciado informações acerca de como elas serão desenvolvidas. Em relação aos saberes pessoais, aqueles adquiridos por meio da educação no sentido lato do termo, embora eles perpassem todo o processo de formação, tendo em vista a história de vida dos formandos, não há no projeto a sistematização da intenção de mobilizá-los em favor da formação.

Em relação às estratégias de formação, não verificamos a intencionalidade de uso de nenhum dos instrumentos explicitados na literatura como favorecedor do processo de reflexão. Embora a coordenadora do subprojeto focado faça menção à discussão de casos, não fica claro como vai ocorrer esse processo e nem se haverá utilização de casos da literatura, bem como elaboração dos mesmos pelas licenciandas.

A escrita é empregada para compor os relatórios, no entanto, por meio da fonte documental não temos indicativos de quais são as orientações para elaboração dos mesmos, de seus possíveis conteúdos.

3.2 Quem são as licenciandas participantes do PIBID/pedagogia?

Com o objetivo de conhecer as licenciandas participantes do Programa e selecionar os sujeitos da pesquisa, aplicamos um questionário que teve como finalidade a identificação das mesmas, sua caracterização e o levantamento de dados referentes ao investimento na docência, bem como suas experiências prévias. Este instrumento de coleta de dados contemplou questões fechadas e com alternativas hierarquizadas.

Os tópicos relativos à identificação abordaram a idade das licenciandas, o período do curso de Pedagogia que estavam cursando, os estágios já realizados, o tempo de atuação no Programa e a indicação da escola em que desenvolvem o PIBID.

Ainda fizemos algumas³⁷ indagações relacionadas à caracterização socioeconômica das graduandas que compõem o grupo do PIBID/Pedagogia, relativas à renda familiar e grau de instrução dos pais. Quanto ao percurso escolar das licenciandas, perguntamos o tipo de instituição - pública ou privada - onde foi realizada a escolarização, à idade de conclusão do ensino médio, bem como a modalidade de ensino médio cursado - com ou sem formação pedagógica.

Tendo em vista a finalidade de levantar dados sobre o investimento na docência e as experiências vivenciadas pelas licenciandas no contexto da universidade, as mesmas foram indagadas sobre: a opção por iniciar e permanecer no curso de Pedagogia, as experiências acadêmicas vivenciadas antes de participar do PIBID, a frequência de participação em eventos científicos, bem como leituras realizadas e os trabalhos publicados antes e depois do PIBID.

Observamos que todas as participantes da pesquisa são do sexo feminino. Nesta direção, as pesquisas realizadas, na mesma instituição pública onde se realiza o presente

³⁷ Para realizar a caracterização socioeconômica de um grupo, é necessário colher dados sobre: renda familiar, grau de instrução e ocupação. O questionário elaborado e aplicado no âmbito desta pesquisa abordou somente a questão da renda familiar e o grau de instrução.

estudo, por Lacerda³⁸ (2013), Braúna³⁹ (2009) e Saraiva e Ferenc⁴⁰ (2010) apresentam que o curso, aqui enfocado, é composto majoritariamente por mulheres.

A este respeito, Nunes et al.⁴¹ (2010), ao pesquisar uma amostra de 161 professores mineiros, mostra que 99,4% dos participantes da pesquisa são mulheres. Esses dados vão ao encontro dos resultados da pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) sobre os professores do Brasil. Ao falar sobre quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência, valendo-se do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE⁴²), aplicado em 2005⁴³, as autoras revelam que, do total de 39.359 pesquisados graduandos em Pedagogia, 36.420 eram mulheres, o que corresponde a 92,5% da amostra. Dessa forma, temos dados que mostram que os estudantes de Pedagogia em todo o país são, predominantemente, do sexo feminino.

Sobre esse aspecto, é sabido que a feminização do magistério é um processo histórico, uma vez que, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser conduzidas para o magistério, fator que marca a entrada destas no mercado de trabalho. A inserção das mesmas na docência está associada à representação do trabalho do professor como continuidade das atividades maternas (GATTI; BARRETO, 2009).

Quanto à idade das licenciandas, notamos que se encontram na faixa etária entre 19 a 38 anos. Podemos observar ainda que a maioria delas possui entre 19 a 23 anos (Quadro 5).

³⁸Este estudo objetivou investigar práticas culturais de estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia em 2006 e 2010.

³⁹ Braúna (2009) apresenta parte dos resultados de pesquisa que objetivou identificar e analisar elementos que subsidiam a constituição das identidades profissionais de estudantes do curso de Pedagogia da UFV. Na pesquisa referida, ela traça perfil sociocultural dos estudantes.

⁴⁰ Saraiva e Ferenc (2010) objetivaram analisar as representações sociais de estudantes do 3º período do curso de Pedagogia da universidade lócus desta pesquisa.

⁴¹ Os dados deste estudo foram produzidos no interior da pesquisa interinstitucional “A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado”. Nunes et al. (2010) analisaram a percepção de professoras acerca de suas formações; para tanto contaram com uma amostra de 161 professores, dos quais 124 são graduados em Pedagogia e 37 realizaram o curso normal superior.

⁴²O ENADE é uma avaliação aplicada em âmbito nacional pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de licenciaturas, inclusive o de Pedagogia. Embora em 2005 houvesse outros cursos de formação para o magistério nas séries iniciais e na educação infantil, as provas do ENADE foram aplicadas apenas para os alunos do curso Pedagogia.

⁴³ Gatti e Barreto (2009) informam que fizeram uso do questionário sócioeconômico do ENADE aplicado em 2005 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do MEC aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e de outras licenciaturas. Nesta pesquisa, nos valem apenas das informações expostas por elas sobre os estudantes do curso de Pedagogia.

Idade (anos)	Licenciandas
19	1
20	2
21	1
22	4
23	2
25	1
26	1
27	2
28	1
30	1
38	1
Total de licenciandas que responderam ao questionário: 17	

Quadro 5 – Idade das licenciandas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Tais dados divergem do estudo realizado por Gatti e Barreto (2009)⁴⁴. Elas explicitam que do total da amostra de 39.359 pesquisados - graduandos em Pedagogia - a idade dos mesmos variaram de 17 a 65 anos (ou mais). Destes, somente 35% da amostra, menos da metade dos estudantes, estavam na faixa etária de 18 a 24 anos.

Em contraposição aos dados expostos por Gatti e Barreto (2009), podemos observar que a idade da maioria das licenciandas selecionadas para participar do PIBID/Pedagogia situa-se na faixa etária de 19 a 23 anos.

Em relação à situação socioeconômica das graduandas, como podemos verificar pela Figura 1, o intervalo de renda familiar das licenciandas é de 1 a 7 salários mínimos.

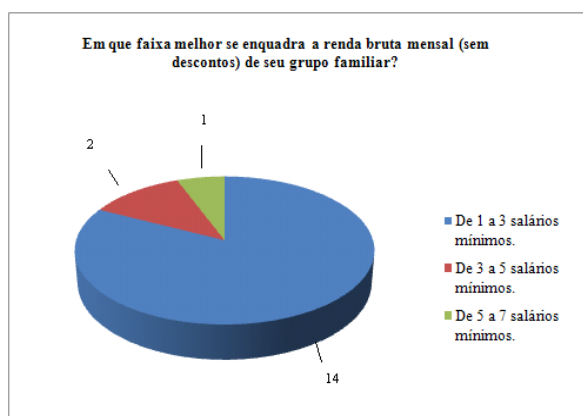


Figura 1– Renda familiar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

⁴⁴ No item que diz respeito à idade dos pesquisados, as opções expostas no questionário foram: até 17; 18 a 24; 25 a 29; 30 a 39; 40 a 49; 50 a 64; 65 ou mais.

É expressivo o número de licenciandas provenientes de famílias que possuem renda mensal de até 3 salários mínimos, ao passo que, somente uma delas conta com uma renda familiar de 5 a 7 salários mínimos. Tais dados não divergem dos achados de Gatti e Barreto (2009), que constataram que a maioria dos graduandos em Pedagogia são provenientes de famílias com renda de até 3 salários mínimos.

A esse respeito, os resultados da pesquisa de Lacerda (2013) mostra que a maioria dos graduandos do curso de Pedagogia da UFV, são oriundos de famílias que se encontram na faixa de renda familiar entre 2 a 4 salários mínimos. Nesta linha, Saraiva Ferenc (2010) e Braúna (2009) também identificaram que os estudantes deste curso são oriundos, em sua maioria, da classe média⁴⁵.

Segundo o relatório da comissão composta para definição da classe média no Brasil⁴⁶, embora este termo seja de uso comum, sua definição continua a desafiar os cientistas sociais. Além disso, o conceito de classe social é cunhado em relação ao momento histórico vivenciado.

São diferentes os critérios adotados para definição das classes sociais pelas agências internacionais e pelos países. No Brasil, a opção por categorizar a população em A, B, C, D e E é amplamente utilizada, principalmente por empresas envolvidas em pesquisa de opinião e padrão de consumo, como a Associação Brasileira das Empresas de Pesquisa - ABEP.

Classe	Renda média (R\$)
A1	9.733,00
A2	6.564,00
B1	3.479,00
B2	2.013,00
C1	1.195,00
C2	726,00
D	485,00

⁴⁵ Embora Saraiva e Ferenc (2010) ressaltem que os estudantes desse curso são oriundos da classe média e média baixa, e Braúna (2009) localize uma maior frequência de graduandos pertencentes à classe baixa e média, todas fazem referência à classe média.

⁴⁶ Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Comissão para definição da classe média no Brasil**. Brasil, 2012. <Disponível em: www.sae.gov.br/vozesdaclassemedia/wp-content/relatório-Definição-da-Classe-Média-no-Brasil.PDF.> Acesso em: 21 de jul. 2013.

E	277,00
---	--------

Quadro 6 – Quadro de valores segundo a classe social.
Fonte: Elaborado a partir do Critério Brasil⁴⁷.

A partir dos dados desta pesquisa, em comparação com a classificação exposta acima, podemos concluir que a maioria das licenciandas são provenientes de famílias que, na hierarquia das classes sociais, tem renda entre os valores referentes da classe C2 e B2. Duas graduandas possuem uma renda compatível com os valores referidos entre a classe B2 e B1. Uma das respondentes conta com uma renda superior a que caracteriza a classe B1, no entanto, não chega a aproximar-se da A2.

A modesta origem social da maioria das graduandas pode ser explicada, em parte, pelos poucos anos de estudos dos pais (Figura 2) e das mães (Figura 3). Isto porque, em tese, quanto maior o nível de escolaridade, mais chances haveria de ocupar cargos empregatícios com melhores salários. Nesta pesquisa, constatamos haver tanto baixo nível de escolaridade, quanto de renda por parte das famílias da maioria das licenciandas.

Sobre esse aspecto, Lacerda (2013), ancorada em Silva e Hasenbalg (2000) e Ribeiro (2000), evidencia a existência de uma íntima relação entre as realizações educacionais dos pais e o percurso escolar dos filhos. Lacerda (2013) ainda explicita que a literatura sociológica tem destacado que o nível de escolaridade das mães é um importante determinante para o desenvolvimento escolar do filho. Ressalta que, de modo geral, as mães das camadas médias são as que se mobilizam em favor da escolarização dos filhos, por meio do apoio afetivo e moral aos mesmos, do acompanhamento da dedicação dos filhos, bem como por meio da estratégia da escolha do estabelecimento escolar.

Ainda referente ao nível de escolaridade dos pais, Nogueira⁴⁸ (2013) concluiu em sua tese de doutorado - em que investigou práticas educativas de famílias que

⁴⁷ O Critério de Classificação do Brasil é baseado na posse de bens e serviços, utiliza o levantamento de características domiciliares – presença e quantidade de alguns itens. É atribuído pontos a cada característica domiciliar e realizado a soma dos mesmos. De posse destes dados, é feita uma correspondência entre faixas de pontuação do critério e os estratos de classificação econômica, definidos por A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.abep.org%2Fnovos%2FFileGenerate.ashx%3Fid%3D250&ei=eHFUqfIOsW_kQfdmIH4CA&usg=AFQjCNFP8vV8uNbiUc_O3euNXYWGIUDToQ&sig2=u2JzG-kekiNp0VdIGtHu-A&bvm=bv.57155469,d.eW0

⁴⁸ Nogueira (2013) buscou identificar, analisar e discutir as múltiplas práticas educativas e estratégias de escolarização que pais professores desenvolvem no quadro da vida escolar de seus filhos. Para tanto,

possuem pelo menos um dos progenitores exercendo a profissão de professor - que o exercício da profissão docente pelos pais favorece o percurso escolar dos filhos por meio de diferentes tipos de vantagens. Nesta direção, a posse de informações sobre o mundo escolar favorece os pais professores quanto, a saber: a escolha do estabelecimento de ensino; o acompanhamento escolar da vida do filho; as expectativas escolares transmitidas ao mesmo; o estreitamento do contato com a escola.

A maioria dos pais das licenciandas possui ensino fundamental incompleto. Somente três cursaram o ensino médio, estes, iniciaram o ensino superior e apenas 2 o concluíram. Destes últimos, um chegou a realizar o mestrado.

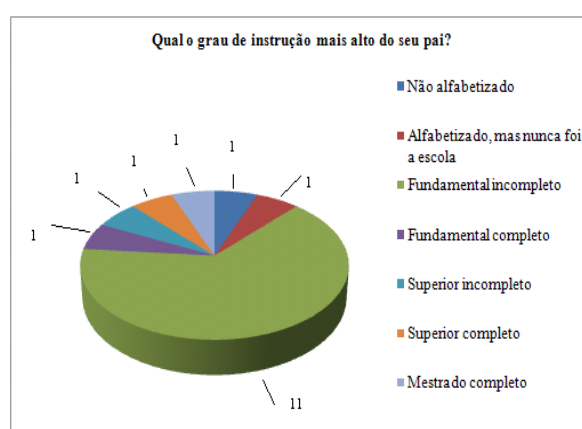


Figura 2 – Nível de escolaridade dos pais das licenciandas.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Em acordo com os resultados apresentados acima, Lacerda (2013) e Gatti e Barreto (2009) constataram em suas pesquisas que a maioria dos pais dos estudantes do curso de Pedagogia não concluíram a Educação Básica, sendo as maiores frequências entre aqueles que têm até 4 anos de estudos.

Quanto ao grau de instrução das mães das licenciandas, sete cursaram o ensino médio, sendo que quatro delas concluíram esta etapa de ensino; oito não completaram o ensino fundamental, uma o concluiu; e outra mãe não chegou a ser alfabetizada; nenhuma delas chegou a iniciar o ensino superior.

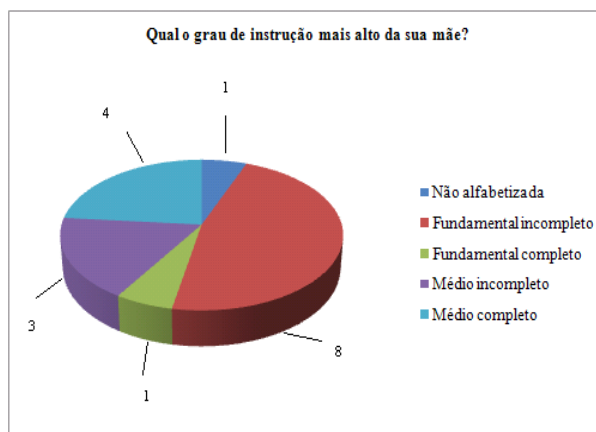


Figura 3 – Nível de escolaridade das mães das licenciandas.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A este respeito, Lacerda (2013) verificou que em 2006 e 2010 houve 22 mães - do universo de 96 mães de estudantes do curso de Pedagogia da UFV - que entraram no ensino superior, das quais, 14 concluíram essa etapa de ensino.

Apesar desse número ser relativamente baixo e não representar nem a metade da amostra total, podemos observar um nível de estudo superior em relação às mães das licenciandas, pois nenhuma delas chegou a cursar o ensino superior.

A pesquisa de Nunes et al. (2010) sobre os professores mineiros revela que somente 10% das mães das docentes possuía ensino superior completo. A maioria delas completaram apenas o ensino fundamental.

Tais dados vão ao encontro dos resultados da pesquisa de Gatti e Barreto (2009) que evidenciou que mais da metade dos licenciandos que responderam o questionário sócioeconômico do ENADE, em 2005, são filhos de mães que, em relação a escolaridade, algumas não frequentaram a escola e outras completaram o ensino fundamental de 1º a 5º ano de escolaridade. Além disso, elas identificaram ser relativamente baixo o número de mães que ingressaram no ensino superior.

Assim, tendo em vista que das 17 licenciandas que responderam ao questionário, nenhuma mãe cursou o ensino superior e 14 pais não chegaram ao ensino médio, podemos afirmar que os dados desta pesquisa se encontram em consonância com o estudo de Braúna (2009), que detectou que ainda é baixo o nível de escolaridade dos pais dos alunos do curso em foco.

Sobre essa questão, ainda podemos considerar que há indícios de certa mobilidade escolar por parte das licenciandas em relação à família de origem, pois ao compararmos a escolaridade das graduandas com a de seus pais, notamos que somente

duas delas não ultrapassaram o percurso escolar trilhado pelo pai. Ainda observamos que todas já ultrapassaram o nível de escolaridade alcançado por suas mães.

Dessa forma, ao contrário dos pais, as licenciandas estão tendo acesso ao ensino superior em uma universidade pública, o que pode permitir a aquisição de capital escolar e cultural pelas mesmas, devido ao meio em que estão inseridas e às diferentes oportunidades oferecidas por este espaço.

Constatamos nesta pesquisa que das 17 licenciandas que responderam ao questionário, 8 possuem parentes na família extensa que exercem a docência, sendo que a maioria delas possui tio ou tia que atuam como professores (Quadro 7).

Número de licenciandas que contam com parentes que exercem a docência	Parentes que exercem a docência
3	Tio ou tia
2	Tio ou tia e outro familiar
1	Tio ou tia, outro familiar e pai
1	Irmão
1	Prima
Total de licenciandas que possuem parentes que exercem a docência: 8	

Quadro 7 – Membros da família extensa que exercem a docência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Assim, é possível inferirmos que a maioria das licenciandas que possui parentes cuja profissão seja professor, o grau de convivência dos mesmos é de 3º grau - tio ou tia. Ainda notamos que, embora 8 licenciandas possuam parentes que exercem a docência, as mesmas não evidenciaram no questionário haver relação entre a escolha da profissão e o parentesco com professores.

As informações acima, sobre parentesco das graduandas com docentes, cruzadas com as sobre a renda familiar e o nível escolar dos pais, nos levam a levantar duas hipóteses para o fato de, apesar dos poucos recursos materiais das famílias da maioria das licenciandas, bem como o baixo nível escolar, as mesmas estarem empreendendo uma longa trajetória escolar e ingressarem em uma universidade pública.

A primeira hipótese está relacionada ao parentesco com docentes, o que pode favorecer os estudos, tendo em vista que os mesmos se encontram em uma situação privilegiada por conhecerem a dinâmica e o funcionamento do sistema escolar (NOGUEIRA, 2013). A segunda se refere à transmissão, pelos pais, do reconhecimento

do valor escolar, o que, segundo a literatura sociológica, tende a favorecer longos itinerários escolares (LACERDA, 2013).

No que diz respeito ao processo de escolarização vivenciado pelas licenciandas, notamos que a maioria delas cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas; somente uma licencianda sempre estudou na rede privada; ademais, uma cursou a maior parte do ensino fundamental na rede privada e o ensino médio na escola pública.

Dessa forma, podemos concluir sobre essa questão que 16 licenciandas cursaram a maior parte do ensino médio em estabelecimentos públicos. Nesta direção, Lacerda (2013), Saraiva e Ferenc (2010) e Braúna (2009), apontam que o tipo de escola frequentado no ensino médio pelos estudantes de Pedagogia da UFV são, na maioria das vezes, estabelecimentos que fazem parte da rede pública de educação. A escolha do estabelecimento público de ensino é uma opção coerente com a baixa renda da maioria das famílias das licenciandas.

Em acordo com tais dados Nogueira et al. (2010)⁴⁹ apresentaram que da amostra de 122 professores mineiros, formados em Pedagogia, 56% cursou a maior parte do ensino médio na rede pública. Ainda a este respeito Gatti e Barretto (2009), ao estudarem o perfil dos estudantes de Pedagogia, no âmbito nacional, apontaram que, os estudantes provêm, em sua maioria, de escolas públicas.

As licenciandas ainda foram indagadas sobre o tipo de ensino médio cursado. A maioria delas o concluíram sem formação pedagógica, enquanto que 4 o realizaram com formação pedagógica⁵⁰ (Quadro 8).

Tipo de ensino médio cursado	Nº de licenciandas
Ensino Médio sem formação pedagógica	13
Ensino Médio com formação pedagógica	4

⁴⁹ Os dados deste estudo foram produzidos no interior da pesquisa interinstitucional “A formação, o trabalho dos docentes que atuam no ensino fundamental e a avaliação sistêmica das escolas mineiras: um estudo comparado”. Essa investigação foi desenvolvida por pesquisadores de diferentes instituições: UEMG, UFJF, UFMG, UFOP, UFSJ e UFV. Foram aplicados 230 questionários a professores do 4º ano do ensino fundamental nas cidades de Belo Horizonte, Juiz de Fora, Mariana, São João Del Rei e Viçosa.

⁵⁰ A formação de professores para as primeiras séries no Brasil em cursos específicos foi proposta no final do século XIX, com a criação das escolas normais, as quais correspondiam, na época, ao ensino secundário e mais recentemente ao ensino médio. Esse tipo de formação, atualmente, continua a ser promovida; entretanto, a partir da lei n. 9.394 de 1996 postula-se a formação desses docentes no ensino superior com o prazo de 10 anos para essa modificação (GATTI, 2010).

Total de licenciandas que responderam ao questionário: 17	

Quadro 8 – Tipo de ensino médio concluído.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Desse modo, podemos observar que a maioria das licenciandas cursou o ensino médio sem formação pedagógica. Referente a esta questão, Braúna (2009) informa que no fim da década de 1990 é possível notarmos, no curso em questão, um grande número de alunos provenientes de cursos profissionalizantes, como o magistério, e que decaiu de modo significativo a partir do ano de 2000, em que a maioria dos graduandos não cursaram o magistério.

A pesquisa realizada por Nogueira, et al. (2010), com 230 professores mineiros atuantes no 5º ano – antiga 4ª série –, mostra que 85,15%, da amostra⁵¹ fez o curso de magistério no ensino médio. Nesse sentido, os dados apresentados por Gatti e Barretto (2009), referentes aos estudantes do curso de Pedagogia, apresentam que uma parcela significativa 41,8% dos estudantes do curso aqui focado procedem do curso normal. Tal perfil diverge do da maioria das licenciandas, tendo em vista que somente 4 delas cursaram o ensino médio com formação pedagógica.

Ainda em relação à conclusão do ensino médio, constatamos que a maioria das graduandas o concluiu com 17 anos, 4 com 18, e 2 com mais de 20 anos. Dessa forma, é possível sugerir que 2 licenciandas completaram esta etapa do ensino tardiamente, o que indica que elas tiveram o percurso escolar marcado por interrupção ou reprovações (Quadro 9).

Idade de conclusão do ensino médio	Nº de licenciandas
17 anos	11
18 anos	4
Mais de 20 anos	2
Total de licenciandas que responderam ao questionário: 17	

Quadro 9 – Idade de conclusão do ensino médio.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Os dados anteriormente expostos ainda indicam que mais da metade das licenciandas concluíram o ensino médio e seguiram diretamente para o ensino superior, sendo a Pedagogia a primeira opção. Isto porque, constatamos que 9 licenciandas

⁵¹ Importante esclarecer que esta amostra foi formada por professores atuantes no 5º ano, dos quais, 56% cursaram Pedagogia, 16,1% normal superior, 13,5% outra licenciatura, e 1,7% outro curso superior.

realizaram o vestibular somente uma vez, das quais, 7 concluíram o ensino médio com 17 anos e 2 com 18 anos.

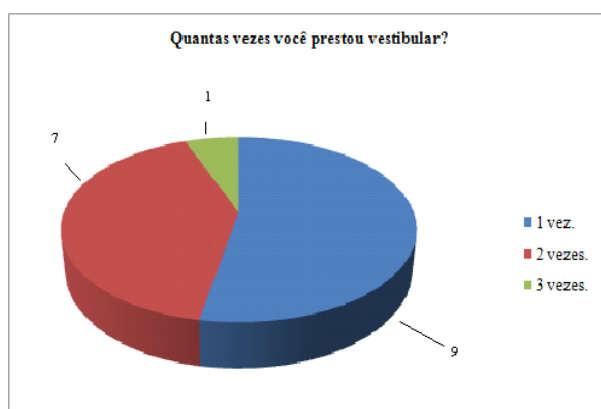


Figura 4 – Número de apresentações ao vestibular.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Das 8 graduandas que prestaram vestibular mais de uma vez, 3 fizeram a prova duas vezes com o intuito de ingressar no curso de Pedagogia. Assim, podemos observar que 12 licenciandas se submeteram a este processo seletivo com o intuito exclusivo de ingressar no referido curso.

Os apontamentos feitos acima divergem dos realizados por Lacerda (2013), que verificou que nenhum graduando ingressante na Pedagogia em 2006 e 2010 se apresentou mais de uma vez para o curso em questão, sendo que a maioria deles realizaram mais de uma vez o vestibular. Tais dados, sugerem a possibilidade de que, nenhuma das licenciandas que responderam ao questionário da presente pesquisa ingressaram no curso de Pedagogia no ano de 2010.

Notamos, ainda, que 5 licenciandas não tiveram como primeira e/ou única escolha realizar o curso de Pedagogia; inclusive, uma delas chegou a iniciar o curso de Administração em outra instituição federal. Esta, após ingressar no curso atual, não considerou a possibilidade de desistência do mesmo.

É importante salientar que, das 12 licenciandas que se apresentaram ao vestibular com a finalidade única de ingressar no curso de Pedagogia, 2 delas, que realizaram o vestibular somente uma vez, já conjecturaram a hipótese de desistir do curso, sendo que uma considerou a possibilidade de fazer Arquitetura e Urbanismo, e a outra explicitou não considerar a probabilidade de realizar outro curso.

Ainda a esse respeito é válido ressaltar que das 5 licenciandas que se apresentaram ao vestibular mais de uma vez para cursos distintos, 2 delas já pensaram

em desistir de cursar Pedagogia. A⁵² que se apresentou ao vestibular 3 vezes, das quais, 2 com o intuito de ingressar no curso atualmente frequentado evidenciou a possibilidade de fazer outro curso, entretanto não indicou sua pretensão, mas salientou⁵³ considerar esta alternativa quando entrou no PIBID. A outra, realizou o vestibular 2 vezes e somente em uma delas teve como objetivo ingressar na Pedagogia, ao conjecturar a possibilidade de desistência do curso pensou em cursar Administração.

A respeito do curso de Pedagogia ser a primeira e/ou única opção, Ferenc e Braúna (2010) constaram que dos 230 professores mineiros pesquisados, somente 18,3% deles, antes de fazer Pedagogia ou outra licenciatura, prestaram vestibular para outros cursos e não foram aprovados.

Referente aos motivos que levaram as licenciandas a prestarem vestibular para o curso de Pedagogia, 11 delas indicaram, no questionário, que optaram pelo mesmo por desejarem ser professoras da Educação Básica; 2 o escolheram devido ao seu horário de oferecimento, outras 2, devido à necessidade de ter um diploma de curso superior; 1 pelo fato do curso não ser muito concorrido. Ademais, uma das graduandas assinalou a opção que explicitava que a motivação para a docência se deu por um parente que exerce a profissão. Entretanto, esclareceu que este não é professor.

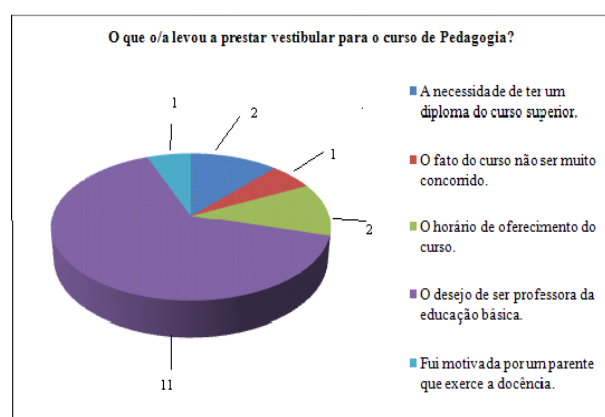


Figura 5 – A escolha do curso de Pedagogia.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

⁵² Esta licencianda tinha 30 anos na data de aplicação do questionário. Quanto ao nível de instrução dos pais, a mãe não é alfabetizada, o pai conta com o ensino fundamental incompleto. Ela sempre estudou em escolas públicas e aos 20 anos concluiu o ensino médio sem formação pedagógica. Na universidade não chegou a participar de outros projetos – ensino, pesquisa e extensão – também não adquiriu autoria. Ademais é importante informar que ela possui renda familiar de um 1 a 3 salários mínimos.

⁵³ Tal esclarecimento foi dado na pergunta 15, no espaço reservado para a indicação do curso, em que a bolsista considerou a hipótese de realizá-lo quando pensou em desistir de formar-se em Pedagogia. Cabe, ainda, elucidar que no questionário não havia indagação a respeito dos motivos que levaram as licenciandas a pensarem em desistir do curso.

Dessa forma, constatamos que a maioria das licenciandas escolheu o curso devido ao desejo de ser professora da Educação Básica. Ainda observamos que 5 licenciandas optaram pela Pedagogia devido a razões práticas (Quadro 10).

Número de vezes que se apresentou ao vestibular	Número de vezes que se apresentou ao vestibular para o curso de Pedagogia	Motivo que a levou a prestar vestibular para o curso de Pedagogia
2	2	A necessidade de ter um diploma de curso superior
2	2	A necessidade de ter um diploma do curso superior
2	2	O horário de oferecimento do curso
3	2	O horário de oferecimento do curso
1	1	O fato do curso não ser muito concorrido
Número de licenciandas: 5		

Quadro 10 – A escolha pela licenciatura e os motivos que levaram a mesma.
Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2013.

Chama a atenção, o fato de que, apesar de 12 licenciandas terem tido como única opção o curso de Pedagogia, 3, as quais, se apresentaram ao vestibular para este curso 2 vezes, realizaram esta escolha devido a fatores pragmáticos, sendo que 2 foram motivadas pela necessidade de ter um diploma do curso superior, e 1 devido ao horário de oferecimento do curso (Quadro 10).

Ainda referente à opção pela Pedagogia, Saraiva e Ferenc (2010) identificaram uma diversidade de fatores envolvidos nesta escolha; os mais enfatizados foram a afinidade pela área de educação e a facilidade de ingresso no curso. Corroborando com os resultados do estudo de Saraiva e Ferenc (2010), Braúna (2009), ao aplicar um questionário a 42 alunos do 6º período que ingressaram, em 2005, avaliou que a maioria deles atribuíram a escolha ao fato de se identificarem com o curso.

Nessa linha, Nogueira et al. (2010), apontam que 84% dos professores mineiros pesquisados optaram⁵⁴ pela profissão de professor das séries iniciais devido ao gosto pela área de educação e/ou profissão professor.

⁵⁴As opções expostas no *survey* foram: ser um curso que permite conciliar com o trabalho; maior facilidade de aprovação no vestibular; gosto pela área de educação e/ou profissão professor; possibilidade de fazer concurso público para professor; possibilidade de trabalhar em um único turno; o fato de já trabalhar na área da educação.

Ainda no que tange à escolha do curso, ao encontro dos dados apresentados nesta pesquisa, Gatti e Barreto (2009) ressaltaram que, ao indagar⁵⁵ os estudantes sobre a principal razão que os levou a optarem pela Pedagogia, a maioria deles atribuem a escolha ao fato de querer ser professor.

Tendo em vista as análises acima realizadas, é importante considerar o alerta realizado por Nogueira et al. (2010), que indica que, como mostra a sociologia, os indivíduos ajustam o seu gosto ao que é possível de ser alcançado. Nesta direção, o gosto é uma construção social atrelada às oportunidades e constrangimentos objetivamente vivenciados pelos indivíduos. Assim, vale lembrar que as respondentes do questionário são majoritariamente mulheres provenientes de famílias que contam com uma renda de 1 a 3 salários mínimos.

Em relação ao período que as licenciandas estão cursando, 9 delas estavam no momento de realização da pesquisa, no nono período, 2 no sétimo, e 6 no quinto.

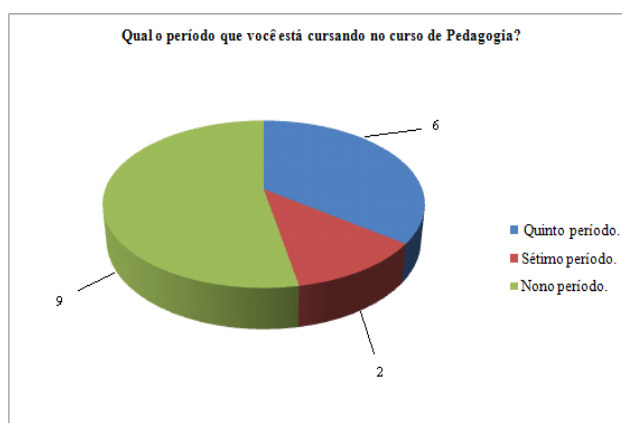


Figura 6 – Período do curso que as licenciandas estão cursando.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A partir destes dados, podemos observar que a maioria das licenciandas estão no fim do curso e não há licenciandas no início da graduação. Vale lembrar que 4 delas já conjecturaram a possibilidade de desistir do curso.

Referente à trajetória acadêmica das licenciandas, constatamos que antes de participar do PIBID, 3 realizaram iniciação científica, 7 participaram de projetos de extensão, 2 trabalharam no Núcleo de Educação de Adultos e 2 realizaram estágios voluntários.

⁵⁵ As opções presentes no questionário foram: porque quero ser professor; para ter uma outra opção, se não conseguir exercer outro tipo de atividade; por influência da família; porque tive um bom professor, que me serviu de modelo; eu não quero ser professor - é o único curso próximo da minha residência.

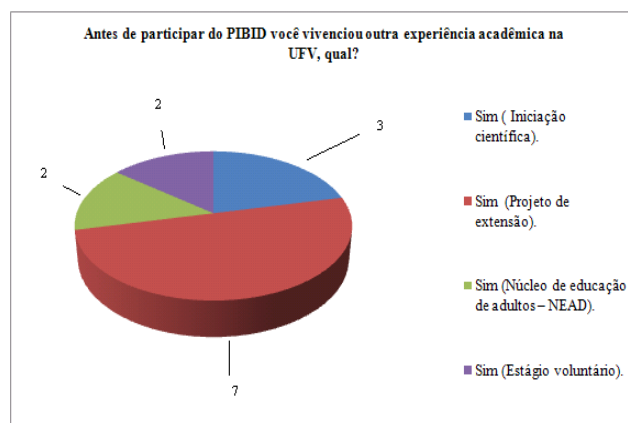


Figura 7 – Experiências acadêmicas vivenciadas pelas licenciandas antes de participar do PIBID.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

É importante esclarecermos que 7 graduandas realizaram apenas uma dessas experiências, ao passo que 2 tiveram dois diferentes tipos delas. Além disso, 1 licencianda vivenciou três diferentes experiências acadêmicas.

Dessa forma, notamos que 10 licenciandas experienciaram a participação em diferentes tipos de projetos e estágio voluntário, antes de iniciar sua atuação no PIBID. Uma hipótese para explicar tais trajetórias pode estar relacionada ao processo de seleção das licenciandas, onde as experiências curriculares que as graduandas participaram podem ter relevância⁵⁶.

Embora 10 licenciandas tenham participado de projetos antes de ingressar no PIBID, nesta fase, somente 3 delas publicaram relatos de experiência, sendo que uma ainda escreveu um artigo contendo síntese de pesquisa. Portanto, podemos notar que a maioria delas não tem publicação anterior ao PIBID.

Ainda sobre a trajetória acadêmica das licenciandas de Pedagogia, no que diz respeito aos estágios realizados pelas mesmas, verificamos que 11 delas já o fizeram, ao passo que 6⁵⁷ ainda não.

No que diz respeito aos 4 estágios, previstos na grade curricular do curso de Pedagogia, são iniciados a partir do 5º período, como explicitado no quadro 11 a seguir:

Estágio	Período em que deve ser realizado
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	5º período

⁵⁶No processo seletivo das licenciandas do curso de Pedagogia, ocorrido em 2010, foi exigido o envio de cópias de certificados de participação em eventos e em projetos.

⁵⁷As licenciandas que ainda não realizaram estágios estavam, na data de aplicação do questionário, iniciando o quinto período, no qual está previsto, na grade curricular do curso de Pedagogia, o Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Estágio Supervisionado em Educação Especial	6º período
Estágio Supervisionado em Educação Básica	7º período
Estágio Supervisionado em Organização e Gestão da Educação Básica	8º período
Total de estágios previstos na grade curricular: 4	

Quadro 11 – Estágios previstos na grade curricular do curso de Pedagogia.

Fonte: Composto em 2013 a partir das informações expostas na grade curricular do curso de Pedagogia.

Das 11 licenciandas que já realizaram o estágio, 9 estão no nono período, sendo que 8 delas já realizaram todos eles. As duas licenciandas do sétimo período realizaram somente o primeiro estágio previsto na grade.

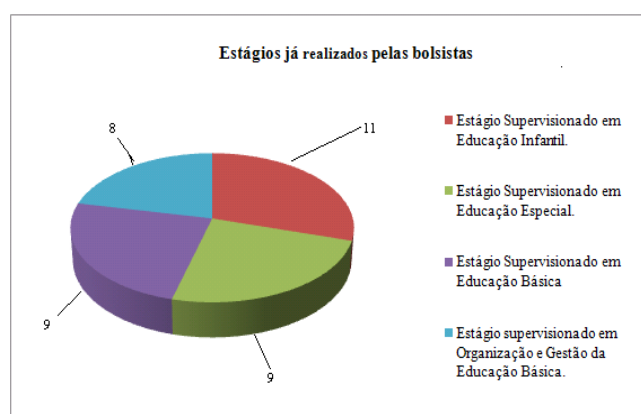


Figura 8 – Estágios realizados pelas licenciandas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Como podemos analisar por meio da figura 8, o estágio Supervisionado em Educação Infantil foi realizado pelas 11 licenciandas, o que se deve ao fato deste ser o primeiro estágio indicado na grade curricular (Quadro 11).

O arranjo dos estágios na grade desse curso parece refletir a lógica tradicional dos currículos universitários. Neste sentido, Cunha (2010) salienta que o que se pode perceber é que, muitas vezes, a prática é colocada no ápice dos cursos em forma de estágios. Tal estrutura curricular tem raízes no positivismo e pode acarretar que a prática seja vista como lugar de aplicação da teoria, o que vai de encontro à complexidade dos processos reais que exigem múltiplas abordagens.

Justamente por acolher o bolsista desde o primeiro semestre letivo – se assim definirem as IES em seu projeto – o PIBID se diferencia dos estágios, além de ser uma proposta extra-curricular com carga horária maior do que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para os estágios. Ademais, no PIBID a inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica, tendo em vista a vivência de múltiplos aspectos

pedagógicos das escolas, e não meramente de caráter de observação, como é possível ocorrer nos estágios (RELATÓRIO DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012).

Sobre esse aspecto, nesta pesquisa, nós averiguamos que as graduandas participantes do PIBID Pedagogia da UFV estão, atualmente, cursando os períodos que se encontram no intervalo do 5º ao 9º. Notamos, ainda, que todas as licenciandas que responderam ao questionário ingressaram no Programa no 3º ou após este período. Tais dados levam a indícios que sustentam a hipótese de que o período em que as licenciandas estão cursando seja um critério utilizado na seleção das mesmas, sendo priorizado as estudantes que já cursaram o 1º⁵⁸ e o 2º período.

Dessa forma, ainda podemos inferir sobre a possibilidade de muitas licenciandas ingressarem no PIBID antes de realizarem algum estágio, tendo em vista que os mesmos só ocorrem durante e após o 5º período.

Ainda a respeito dos estágios, notamos que das 11 licenciandas que já realizaram o mesmo, 5 atuaram em escolas municipais, estaduais e privadas; 2 somente em escolas privadas, bem como 2 somente nas municipais; outras 2 em escolas municipais e privadas. Portanto, 7 licenciandas experimentaram atuar em escolas de diferentes categorias administrativas.

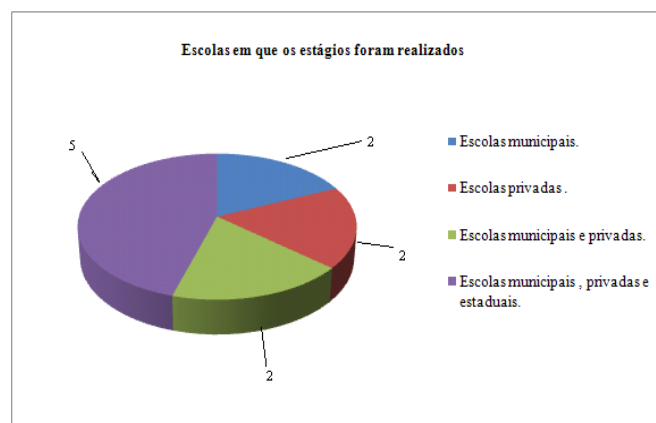


Figura 9 – Escolas em que as licenciandas realizaram seus estágios.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Finalmente, é pertinente evidenciar que das 11 licenciandas que já realizaram estágios, 4 já cumpriram algum deles na mesma escola em que atuam no Programa, sendo que 2 delas, na escola A, e outras 2, na C.

⁵⁸ A este respeito, a portaria 096, de 18 de julho de 2013, em sua sessão III, artigo 36, alínea II, recomenda selecionar estudantes para concessão de bolsa de iniciação à docência que tenham, preferencialmente, concluído um período letivo no curso de licenciatura.

Nesse sentido, cabe esclarecermos que as graduandas atuam no Programa em 2 escolas da rede municipal da cidade Viçosa – MG, sendo 7 na escola A e 10 na C.

No que se refere ao tempo de atuação das licenciandas no subprojeto, 3 delas têm menos de 1 ano, 11 têm aproximadamente entre 1 e 2 anos, 2 duas têm entre 2 e 3 anos e uma tem mais de 3 anos (Quadro 12).

Número de licenciandas	Tempo de atuação no PIBID (meses)
2	4
1	7
1	12
4	13
2	14
2	15
2	22
1	27
1	34
1	37
Total de licenciandas que responderam ao questionário: 17	

Quadro 12 – Tempo de atuação das licenciandas no PIBID.

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante informar que as licenciandas participantes do PIBID contam com incentivos financeiros⁵⁹ oriundos do Programa para a publicação de trabalhos e participação em eventos⁶⁰. Além disso, o subprojeto do PIBID/Pedagogia (2009) prevê incentivar a participação das mesmas em eventos científicos e de extensão, bem como divulgar conhecimentos adquiridos durante a participação no Programa.

Ainda a esse respeito, o relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica (2009-2011), ancorado nos relatórios e relatos das instituições participantes do PIBID, evidencia como um dos impactos significativos do Programa a crescente participação dos licenciandos de iniciação à docência em eventos de caráter científico.

Nesta pesquisa, constatamos que a maioria das licenciandas sempre participou de encontros do PIBID (Quadro 13).

⁵⁹ De acordo com a portaria 096, de 18 de julho de 2013, em seu capítulo V, sessão II, artigo 24, alínea IV, em conformidade com os Decretos nº 5992/2006 e nº 6907/ 2009, o Programa custeia diárias incluindo: hospedagem, alimentação e locomoção urbana. No artigo V fica claro o investimento em despesas com locomoção, terrestres, fluviais, lacustres ou marinhas, além de taxas de embarque e locação de veículos. Sendo destinado para tal finalidade o máximo de 40% do total do recurso de custeio aprovado para o projeto.

⁶⁰ Segundo a portaria 096, de 18 de julho de 2013, em seu capítulo V, sessão II, artigo 24, parágrafo 2º, os recursos financeiros destinados à participação em eventos acadêmicos, são limitados, preferencialmente, aos licenciandas de iniciação à docência que sejam autores de trabalhos aprovados, que apresentem palestra, minicurso, oficina ou correlato relacionado ao PIBID.

Frequência	Tipo de evento	Quantidade de licenciandas
Sempre participo de	Encontros do PIBID	14
	Minicurso	4
	Simpósio	4
	Seminário	3
	Palestra	3
	Ciclo de palestra ⁶¹	2
	Jornada	1
Às vezes participo de	Seminário	14
	Congresso ⁶²	13
	Ciclo de palestra	13
	Minicurso	12
	Palestra	12
	Simpósio	12
	Encontros do PIBID	3
	Jornada	2
Alguma vez no passado participei de	Palestra	2
	Minicurso	1
	Ciclo de palestra	1
	Jornada	1
Nunca	Jornada	14
	Congresso	4

Quadro 13 – Frequência das licenciandas em eventos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Ainda podemos observar que, embora a participação em eventos seja estimulada pelo Programa, a frequência contínua das licenciandas em outros eventos é baixa, pois constatamos que a maioria das licenciandas participa, às vezes, de congressos, seminários, minicursos, palestras, simpósios e ciclo de palestras. Notamos ainda que a minoria das licenciandas participou raramente de minicursos, palestras, ciclos de

⁶¹Necessário esclarecer que uma bolsista não marcou nenhuma das opções que designava a frequência de participação em ciclo de palestras.

⁶² Importante esclarecer que uma bolsista não marcou nenhuma das opções que designava a frequência de participação em congresso.

palestra e jornadas. Ademais, observamos que a maioria das graduandas nunca participou de jornada (Quadro 13). Portanto, é possível inferir que o evento menos frequentado pelas mesmas são as jornadas.

Finalmente, a respeito da participação das licenciandas em eventos, 1 delas ainda evidenciou⁶³ que frequenta a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

A partir dos dados acima expostos, constatamos que, apesar do Programa incentivar a participação em eventos, este não é um hábito da maioria das bolsitas, com exceção da frequência em encontros do PIBID. No entanto, nem todas sempre realizam esta ação.

No que se refere à publicação de trabalhos acadêmicos-científicos pelas graduandas, no contexto do Programa, observamos que por meio da inserção no PIBID, 13 licenciandas adquiriram autoria, ao passo que 4⁶⁴ não. Isso é um indicativo de que o Programa vem incentivando a escrita, pois como já explicitado anteriormente, somente 3 das 17 licenciandas tinham publicação antes de ingressar no PIBID.

Dentre as 13 graduandas que publicaram após inserção no PIBID, todas elaboraram relato de experiência e uma ainda escreveu artigo contendo síntese de pesquisa. Ainda, cabe explicitar que 4 licenciandas estão atualmente realizando o trabalho de conclusão de curso – TCC sobre alguma temática relacionada ao PIBID, a sua experiência.

Julgamos importante refletir a respeito do papel da escrita na formação das licenciandas, tendo em vista que elas estão passando por um processo de iniciação à docência, sendo inseridas em uma escola por um prolongado período de tempo. Nessa perspectiva, a escrita pode oportunizar um momento de dar sentido à experiência, visto que esta é uma prática que ocorre à distância dos acontecimentos, e exige a lembrança dos fatos, a descrição e a análise. Assim, é necessário lermos as experiências vividas à luz das teorias existentes.

Concebido desta forma, o ato de escrever sobre as vivências pode se constituir como um momento de reflexão sobre a prática, atribuindo sentido às experiências vivenciadas. Tais trabalhos ainda podem revelar as temáticas de interesses das licenciandas, as problematizações feitas pelas mesmas, e o referencial que norteia os

⁶³ Tal indicação foi explicitada na opção “outros” da questão 24 do questionário.

⁶⁴ Necessário esclarecer que das 4 licenciandas que não adquiriram autoria durante a participação no Programa, 2 têm somente 4 meses de atuação, ao passo que das outras 2, 1 tem um ano, e a outra 1 ano e 10 meses.

seus modos de compreender a realidade vivenciada. Dessa forma, a escrita pode acarretar uma tomada de consciência por parte das licenciandas sobre os seus processos de constituição enquanto docentes.

Finalmente, é pertinente dizer que o Relatório de Gestão da Capes (2009-2011) apresenta como um dos impactos do PIBID: a aprovação de ex-licenciandas em Programas de mestrado. Nessa direção, é importante nos atentarmos para os critérios de seleção dos licenciandos⁶⁵, pois, como demonstrado neste estudo de caso, a maioria das participantes da pesquisa vivenciaram experiências acadêmicas antes de ingressar no PIBID.

Além disso, o Programa incentiva financeiramente a participação e publicação de trabalhos em eventos científicos. Assim, o PIBID pode estar criando um currículo que favoreça a entrada dos licenciandos em programas de pós-graduação. Além de selecionar licenciandas com um percurso formativo de inserção em diferentes atividades oportunizadas pela UFV.

Ainda questionamos as licenciandas sobre as leituras que realizam de modo extracurricular. A escolha desta prática cultural⁶⁶ se deve ao fato de que, como já apontado por Setton⁶⁷ (1989), ao contrário da maioria dos brasileiros, os 61 professores representantes de sua pesquisa leem com frequência. Neste trabalho, o gosto pela leitura é relacionado com a formação em nível superior, em um discurso que nos leva a interpretar que, a formação em nível superior pode favorecer a criação de disposições para a realização desta prática cultural. Isso, além dos resultados da referida pesquisa que indicam os professores como leitores assíduos, ao contrário da maioria dos brasileiros. Ademais, como vimos, Pimenta (2005) já enfatizou o poder formativo da teoria, a qual pode ser acessada pela leitura, dentre outras fontes.

A respeito do hábito de leitura das 17 licenciandas questionadas, observamos que a maioria delas leem, habitualmente, artigos científicos que abordam a temática Educação (Quadro 14). Uma hipótese acerca do interesse por este tipo de leitura é de que eles forneçam as bases teóricas para compreensão e escrita sobre a realidade vivenciada.

⁶⁵ Sobre este aspecto, a portaria 096, de 18 de julho de 2013, bem sua sessão III, artigo 36, alínea III, expõe como requisito para concessão de bolsas de iniciação à docência que o licenciado tenha bom desempenho acadêmico, que deve ser comprovado pelo histórico escolar.

⁶⁶ Além da leitura podem ser consideradas como prática cultural a frequência de realização de atividades como: ir ao cinema, a museus, a teatros, a exposições de pinturas, a shows; ouvir músicas; dentre outras.

⁶⁷ Setton (1989) objetivou realizar uma caracterização sócio-cultural de professores de 1º e 2º e apreender suas representações sobre seu modo de vida. Para tanto, ela valeu-se de questionário e realizou entrevistas.

Frequência	Tipo de leitura	Quantidade de licenciandas
Habitualmente/ sempre	Artigos científicos que abordem a temática educação	11
	Literatura infantil	8
	Livro didático	8
	Revista ou livros científicos que versem sobre a educação	6
	Revista Nova Escola	6
	Poesia	3
Às vezes	Poesia	11
	Revista ou livros científicos que versem sobre a educação	10
	Revista Nova Escola	10
	Literatura infantil	7
	Livro didático	7
	Artigos científicos que abordem a temática educação	6
Alguma vez no passado	Poesia	3
	Literatura infantil	2
	Livro didático	2
	Revista ou livros científicos que versem sobre a educação	1
	Revista Nova Escola	1

Quadro 14 – Hábito de leitura das licenciandas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Notamos, também, que a maioria das licenciandas, às vezes, lêem a revista “Nova Escola”⁶⁸, poesias e revistas ou livros científicos que versem sobre a educação (Quadro 14). A “Revista Nova Escola” apresenta questões de interesse imediato dos professores, o que pode instigar o interesse dos mesmo por tal leitura; entretanto, verificamos que ela não é foco de atenção entre as licenciandas.

⁶⁸*Nova Escola* é uma revista mensal brasileira destinada a professores. Esta revista apresenta plano de aulas, reportagens e jogos.

Poesias fazem parte da cultura da humanidade, além de se constituírem como conteúdo e instrumento de ensino nas diversas séries. Deste modo, o conhecimento de poemas são parte integrante dos saberes pessoais dos professores e dos saberes curriculares e disciplinares dos mesmos. Apesar disso, averiguamos que, embora os poemas se apresentem como um dos componentes dos saberes dos professores, eles não são alvos de atenção das licenciandas. Livros científicos⁶⁹ podem permitir um conhecimento aprofundado sobre determinados temas, revistas e livros oportunizam conhecimentos atualizados. Atualmente, existem muitas revistas especializadas *online*. Estas leituras podem contribuir na formação científica e erudita das licenciandas, compondo os saberes da formação profissional. No entanto, não é uma fonte frequentemente acessada pelas licenciandas.

Observamos, também, que somente uma das licenciandas lê raramente a revista “Nova Escola”, bem como revistas ou livros científicos que versem sobre a educação; somente 2 delas realizam raramente a leitura de literatura infantil e o livro didático, assim como somente 3 raramente lêem poesias (Quadro 14).

Livro didático e literatura infantil são lidos com frequência por pouco menos da metade das graduandas. Os livros didáticos podem ser considerados uma fonte de aquisição de saberes curriculares, aqueles relativos aos programas escolares. A Literatura Infantil pode se constituir como um conteúdo e/ou método de ensino dos professores, além de fazer parte de suas bagagens culturais. Neste último sentido, também pode ser considerada como parte dos saberes pessoais dos professores.

3.3 As participantes da pesquisa

O principal critério de escolha dos sujeitos da presente pesquisa está ancorado na dimensão temporal, portanto, consideramos pertinente eleger licenciandas que tinham mais de um ano de participação no Programa, tendo em vista a dimensão da experiência vivenciada.

Isso porque, segundo Garcia (2009), é característica do desenvolvimento profissional considerar que as experiências mais adequadas de formação se baseiam na

⁶⁹ Na universidade na qual as licenciandas estão inseridas, há uma biblioteca que dispõe de várias obras na área da Educação.

escola e nas atividades realizadas pelos professores, bem como entender o professor como um sujeito que aprende ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão. Assim, consideramos ser válido atentarmos para o tempo que as licenciandas foram inseridas na escola e nas atividades escolares por meio do Programa.

O segundo critério escolhido foi o investimento na formação por parte das graduandas, aferido por meio da constatação de participação em experiências acadêmicas oportunizadas pela universidade, em eventos e escrita de trabalhos científicos.

Tal escolha baseou-se na compreensão de que o desenvolvimento profissional é também um processo pessoal e único, tendo em vista o envolvimento do professor com a sua formação. Assim, representa um processo de interação de diferentes experiências vivenciadas em distintos momentos, tendo em vista a construção pessoal do sujeito ao trilhar e edificar sua própria história.

Finalmente, o terceiro critério eleito, foi o período cursado atualmente pelas licenciandas; nesse sentido, priorizamos as que se encontravam no fim do curso, tendo em vista a base de experiência e a aquisição de saberes nesse espaço e no contexto da universidade em geral. Em tese, tal trajetória pode oferecer subsídios para que as graduandas reflitam sobre as vivências experienciadas no PIBID.

Além disso, compreendemos a formação inicial como um dos momentos do processo de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, nos pareceu pertinente escolher as graduandas que estavam completando o curso, considerando a conclusão de uma etapa onde diversas experiências se imbricam enraizadas no contexto mais amplo que é a universidade.

Com base em tais critérios, selecionamos 7 licenciandas⁷⁰ para serem convidadas para participarem da pesquisa (Quadro 15).

Bolsista	Idade	Tempo de atuação no PIBID (meses)	Período em que estava cursando	Escola em que atua
Maria	22 anos	13	9°	C
Lúcia		14	9°	C
Margarida	23 anos	12	7°	C
Marina	25 anos	38	9°	C
Joana	26 anos	34	9°	A
Marlene	27 anos	13	9°	A

⁷⁰ As participantes da pesquisa foram denominadas com nomes fictícios, escolhidos por elas mesmas.

Inácia	28 anos	27	9º	A
--------	---------	----	----	---

Quadro 15 – Caracterização das participantes da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Como podemos observar no Quadro 15, a idade dessas licenciandas varia de 22 a 28 anos. No que concerne ao tempo de atuação destas no Programa, 4 situam no intervalo de tempo entre 1 ano e 1 ano e 2 meses; 2 têm entre 2 anos e 3 meses e 2 anos e 10 meses; e finalmente, outra tem 3 anos e 2 meses de participação no Programa. Em relação ao período cursado pelas participantes da pesquisa 6 estão no 9º, e 1 estava, na data de aplicação do questionário, no 7º período.

No que diz respeito à condição socioeconômica das mesmas, 5 delas possuem renda mensal de 1 a 3 salários mínimos; 1 conta com a renda de 3 a 5 salários; e outra é proveniente de família que tem renda de 5 a 7 salários mínimos.

Referente ao grau de instrução dos pais dessas estudantes, um deles não é alfabetizado; 5 possuem ensino fundamental incompleto e um ensino superior incompleto. No que se refere ao grau de instrução das mães, 5 delas não terminaram o ensino fundamental e duas concluíram o ensino médio.

Sobre o ensino fundamental e médio completados pelas licenciandas, constatamos que 6 delas vivenciaram tais níveis de ensino somente na escola pública, enquanto que 1 frequentou exclusivamente a escola particular.

Referente à idade de conclusão do ensino médio, 4 licenciandas terminaram esta etapa de ensino com 17 anos e 2 com 18. Ainda em relação a esta etapa de ensino, as participantes da pesquisa foram questionadas sobre o tipo de ensino médio concluído, e 6 delas o realizaram sem formação pedagógica, ao passo que uma com este tipo de formação.

Das 7 licenciandas, apenas 3 delas prestaram vestibular somente para o curso de Pedagogia, das quais, 2 realizaram a prova somente uma vez, e 1 fez a avaliação 2 vezes no intuito de ingressar neste curso; 4 realizaram o vestibular 2 vezes, optando pela Pedagogia somente em um momento.

É pertinente ainda evidenciar novamente que dessas 4, 1 chegou a iniciar o curso de Administração em outra Universidade; no entanto, após ingresso no curso de Pedagogia, não conjecturou a hipótese de desistir de concluí-lo. Cabe revelar que essa foi a única bolsista que chegou a iniciar o outro curso, bem como, sempre estudou em escola particular, além de ser a que apresenta, dentre as demais licenciandas, renda familiar mais alta.

Em relação à possibilidade de desistência do curso atualmente frequentado pelas participantes da pesquisa, 2 delas se manifestaram, sendo que 1 se apresentou ao vestibular somente uma vez e outra realizou a prova 2 vezes, optando em uma das vezes pela Pedagogia.

Analisamos que, apesar de 4 participantes da pesquisa contarem com tio ou tia que exercem a docência, sendo que dessas, 2 também têm outro parente que é professor, no questionário, a opção pelo curso de Pedagogia não aparece atrelada a este fato.

A este respeito, 5 graduandas manifestaram ter prestado vestibular no intuito de ingressar na Pedagogia devido ao desejo de ser professora da Educação Básica; uma foi motivada por um parente, mas esclareceu que ele não exerce a docência; outra optou pelo mesmo devido à necessidade de ter um diploma de ensino superior. Vale salientar que esta última, apesar de ter optado pela Pedagogia motivada por um fator pragmático, não pensou em desistir do curso e nem chegou a se apresentar para o vestibular de outros cursos, optando pela Pedagogia em dois momentos.

No que se refere aos estágios realizados pelas 7 licenciandas, 5⁷¹ delas já fizeram todos que estão previstos na grade curricular do curso de Pedagogia; 1⁷² já realizou os três primeiros; e outra⁷³ só fez o Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Em relação às escolas que estas graduandas realizaram os estágios, 5 delas o fizeram em escolas estadual, municipal e privada; 1 em escola municipal e escola privada; e outra⁷⁴ somente em escola privada. Das 7 licenciandas, 2 cumpriram algum dos estágios na mesma escola em que desenvolve o PIBID, sendo uma na escola A, e outra na C. É importante esclarecer que 3 entrevistadas atuam na escola A e 4 na C.

No que se refere às experiências acadêmicas vivenciadas pelas licenciandas no contexto da Universidade antes de ingressar no PIBID, 3 delas experienciaram iniciação científica e projeto de extensão, sendo que 1 dessas também trabalhou no Núcleo de Educação de Adultos – NEAD; outra experienciou somente esta última vivência, bem como 1 realizou apenas estágio voluntário; outras 2 participaram unicamente da extensão (Quadro 16).

Tipos de experiências	Número de licenciandas que a realizaram
Iniciação científica	3

⁷¹Estas licenciandas se encontram no 9º período.

⁷² Esta se encontra no 9º período.

⁷³ Esta se encontra no 7º período.

⁷⁴ Esta licencianda realizou somente 1 dos 4 estágios previsto na grade curricular do curso de Pedagogia.

Projeto de extensão	5
Núcleo de Jovens e Adultos	2
Estágio voluntário	1

Quadro 16 – Tipos de experiências vivenciadas pelas participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa, 2013.

Em relação à frequência das licenciandas em eventos de caráter científico, como podemos verificar a partir do Quadro 17 na maioria dos casos as participantes da pesquisa, às vezes, vão à este tipo de evento.

Nesse sentido, Jornada é o evento menos visitado pelas 7 licenciandas, inclusive 5 delas nunca foram, enquanto que, nessa mesma proporção, os Encontros do PIBID é o mais acessado por elas. Tais dados convergem com as respostas das 17 licenciandas (Quadro 17).

Tipo de evento	Frequência das licenciandas	Quantidade de licenciandas
Encontros do PIBID	Sempre	5
Seminários	Sempre	2
Jornada	Sempre	1
Minicurso	Sempre	1
Simpósio	Sempre	1
Jornada	Às vezes	1
Congresso	Às vezes	6
Minicurso	Às vezes	6
Simpósio	Às vezes	6
Palestra ⁷⁵	Às vezes	6
Ciclo de palestra	Às vezes	6
Seminários	Às vezes	5
Encontros do PIBID	Às vezes	2
Ciclo de palestra	Alguma vez no passado	1
Jornada	Nunca	5
Congressos	Nunca	1

Quadro 17 – Frequência em que as participantes da pesquisa frequentam eventos científicos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

No que diz respeito ao hábito de leitura das licenciandas, a maioria delas sempre recorre à literatura infantil, bem como, às vezes, leem poesias. Ainda podemos analisar, a partir do quadro 19, que na maioria dos casos, as graduandas realizam leituras de modo extracurricular. Ademais, é possível ressaltar que 2 licenciandas explicitaram na

⁷⁵No que diz respeito ao item “palestra”, cabe esclarecer que uma licencianda não assinalou nenhum tipo de opção.

opção “outra”, ler literatura, sendo que uma delas sempre realiza este ato, ao passo que, a outra o faz de vez em quando (Quadro 18).

Tipo de leitura	Frequência	Quantidade de licencianda
Literatura infantil	Sempre	5
	Às vezes	2
Poesia	Sempre	2
	Às vezes	5
Artigos científicos que abordem a temática educação	Sempre	4
	Às vezes	3
Revista ou livros científicos que versem sobre a educação	Sempre	1
	Às vezes	5
Livro didático	Sempre	3
	Às vezes	3
	Alguma vez no passado	1
Revista Nova escola	Sempre	3
	Às vezes	4

Quadro 18 – Frequência de leitura das participantes da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Em relação à publicação de trabalhos científicos acadêmicos, observamos que das 7 licenciandas, somente 3 delas chegaram a publicar relato de experiência antes de entrar no Programa, sendo que 1 ainda elaborou artigo contendo síntese de pesquisa. Sobre esse aspecto, é necessário revelar que estas 3 licenciandas participaram de iniciação científica e projeto de extensão, sendo que 1 delas ainda vivenciou o NEAD.

Ainda a respeito da publicação realizada pelas graduandas, averiguamos que após o ingresso, das 7 participantes da pesquisa, no PIBID, 6 delas produziram relatos de experiência. Dessas, 3 estão realizando o TCC, sobre alguma temática relacionada ao PIBID, a sua experiência; ademais, 1 licencianda que também está realizando o TCC nessas condições, produziu artigo contendo síntese de pesquisa (Quadro 19).

Tipo de trabalho acadêmico científico produzido ou em processo de produção	Número de licenciandas
Relato de experiência	6
Artigo contendo síntese de pesquisa	1
Estou realizando o TCC motivada pela experiência no PIBID	3

Quadro 19 – Trabalhos acadêmicos científicos publicados pelas participantes da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Tendo em vista que todas as participantes da pesquisa realizaram e/ou estão realizando trabalhos acadêmicos científicos, causa estranhamento notar que nem todas leem com frequência artigos científicos e revista ou livros que versem sobre a Educação, os quais podem se constituir como subsídios para a escrita de trabalhos científicos.

3.4 O contexto de atuação das licenciandas

A formação inicial é uma fase importante do desenvolvimento profissional, que é temporalmente mais amplo que este momento específico e composto por um conjunto de fatores como, salário, clima das escolas⁷⁶, as estruturas hierárquicas e a carreira docente, dentre outros.

Tais aspectos podem facilitar ou não que o professor progrida na sua vida profissional. Nessa perspectiva, embora a formação inicial seja um elemento importante do desenvolvimento profissional não é o único e talvez nem o mais importante. Sendo assim, uma formação de qualidade contribui no desenvolvimento, mas a garantia dos outros fatores tem papel decisivo (IMBERNÓN, 2000).

Desse modo, partindo da compreensão acima exposta, avaliamos a necessidade de considerar o contexto de atuação das licenciandas, por compreendermos que, ainda que as graduandas não tenham efetivamente dado início à carreira docente, elas estão sendo inseridas em um contexto de trabalho.

Para tanto, a pesquisadora visitou as duas escolas⁷⁷ que estão sendo atualmente atendidas pelo Programa, o que se realizou por intermédio das professoras supervisoras,

⁷⁶ A noção de clima de escola estabeleceu-se a partir dos trabalhos de Halpin e Croft (1963). Embora não haja consenso acerca das dimensões de clima, de maneira geral, o clima está intimamente relacionado com a reação emocional dos sujeitos diante suas percepções e conhecimentos de determinado estabelecimento. Várias são as definições e dimensões de clima que podem ser localizadas na literatura. Uma sistematização composta por quatro dimensões foi elaborada por Campbell e Anderson (1982): 1. Dimensão ecológica - tamanho da escola, características arquitetônicas e equipamentos; 2. Ambiente psicossocial - características pessoais dos membros da escola, características físicas, psicológicas, sociais e econômicas; 3. O sistema social - normas, processo de comunicação, estilos de liderança; 4. Dimensão cultural - valores e ideologias que caracterizam os membros da comunidade educativa. Ainda é importante destacar que, devido ao fato da noção de clima escolar ser multidimensional alguns investigadores consideram que a construção desse conceito ocorre quando se selecionam as dimensões a estudar (COSTA, 2010).

⁷⁷ A partir de agora passaremos a chamar as escolas também de instituição e estabelecimento.

as quais se mostraram muito receptivas ao receber e apresentar as instituições para a mesma.

Além disso, ainda que todo olhar se configure como incompleto, considerando a complexidade e dinamicidade da realidade, avaliamos ser pertinente relacionar um conjunto de informações fornecidas no QEdU, sobre os estudantes dessas escolas, a infraestrutura e o IDEB das mesmas. É importante ressaltar que tais informações não foram utilizadas e compreendidas como verdades absolutas e sim como referências que nos subsidiaram na compreensão do contexto de atuação das licenciandas.

Viçosa, cidade onde estão situadas as escolas em que as participantes da pesquisa atuam possui 72.220 habitantes⁷⁸, além de ter uma população flutuante de aproximadamente 20.000 pessoas, composta principalmente por estudantes universitários. Nesta cidade, a principal fonte de renda dos habitantes trabalhadores está concentrada no comércio local e na construção civil.

Essa cidade de médio porte vem se expandindo ao longo das últimas décadas, e recebe um intenso fluxo de pessoas, além do fato de ter um tenso e intenso trânsito de veículos, um rio poluído, a presença de pessoas dormindo na rua e assaltos noturnos. Como podemos notar, algumas características dessa se assemelham muito com a dinâmica urbana de cidades grandes (PORTUGAL, 2011).

Constatamos⁷⁹ nesta cidade a existência de nove escolas estaduais e dez municipais. Ainda observamos que, considerando o conjunto de estabelecimentos localizados em Viçosa-MG a média⁸⁰ do IDEB⁸¹ das escolas atendidas pelo subprojeto é similar ao da maioria das instituições, as quais obtiveram como nota valores entre 5 e 6. No entanto, duas escolas da rede estadual de ensino se destacam dentre as demais por alcançarem a nota 7. Um destes estabelecimentos está situado no centro da cidade, e o outro no campus da UFV. Sete escolas da rede estadual estão situadas em bairros afastados do centro. Duas instituições pertencentes ao município estabeleceram-se no centro da cidade, duas na zona rural e as demais em bairros distantes do centro.

⁷⁸ <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=317130>.

⁷⁹ Dados advindos do cadastro de escolas participantes da prova Brasil. Dessa forma, estão excluídas dos mesmos, as escolas que só oferecem creche e pré-escola. A contagem do número das instituições foi feita com base nas instituições cadastradas no Qedu (<http://www.qedu.org.br/cidade/2134-vicosa/compare>) como pertencentes à cidade de Viçosa - MG.

⁸⁰ http://anterior.portalideb.com.br/#%22municipio_id%22:%223171303%22,%22aba%22:%22plano%22%22%22

⁸¹ O IDEB é um indicador que combina informações de desempenho em exames padronizados – prova Brasil ou Saeb – obtidos pelos concluintes do 5º ano com informações sobre a taxa de aprovação e reprovação. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, art. 53, alínea V, é direito da criança o acesso à escola pública, gratuita, próxima da sua residência. Assim, as escolas devem priorizar matricular os estudantes que residem perto da instituição.

Desse modo, é possível que haja prevalência do público escolar de alunos que residam próximos das instalações da escola, ou seja, na maioria dos casos, os estudantes que moram no centro vão estudar nesse local, e os que moram afastados do centro vão estudar em instituições situadas longe desse espaço, o que pode ser tomado como um indício da existência de uma segregação sócio-espacial.

A esse respeito, a arquiteta e urbanista Portugal (2011) revela que a cidade em questão apresenta uma estrutura espacial nitidamente fragmentada, com desigualdade socioeconômica, em que apenas 15% da população detém renda bem superior à média da população da cidade, o que se manifesta dentre outras formas na construção e na ocupação social da cidade.

Portugal (2011) ainda mostra que a cidade cresceu sem planejamento e que a moradia e a sua localização se materializaram historicamente como um meio de distinção social, o que decorre da confluência de distintos segmentos sociais no espaço da mesma cidade - situação impulsionada devido ao surgimento da ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA (ESAV), atual Universidade Federal de Viçosa.

Nesse sentido, Portugal (2011) deixa claro que a lógica capitalista que se manifesta no aumento do preço do solo urbano, localizado no centro das cidades devido à especulação imobiliária, força as camadas populares a ocuparem a periferia. Isso porque, enquanto propriedade privada, a posse do solo depende de recursos financeiros. Sendo assim, na nossa sociedade hierarquicamente dividida, morar em lugares com melhor infraestrutura e localização é uma forma de materializar o poder financeiro.

Tendo em vista que as escolas atendidas pelo PIBID estão situadas em bairros periféricos e que matriculam preferencialmente os estudantes residentes próximos ao seu estabelecimento podemos levantar a hipótese de que os alunos dessas instituições são, em sua maioria, provenientes das camadas populares.

Referente à remuneração dos professores atuantes no ensino fundamental – 1º ao 5º ano - dessa cidade, embora conforme determina o artigo 5º da lei nº 11.738, em que

o piso salarial dos professores seja de R\$ 1.576⁸², atualmente a rede municipal de educação da cidade de Viçosa paga aos seus professores R\$ 865, 00⁸³. Já o estado de Minas Gerais – MG conta com o subsídio para carreira de professor da Educação Básica de R\$ 1.320, 00⁸⁴.

Cumpre-nos ressaltar, ainda, que o último concurso realizado na cidade em foco para o provimento de cargo de professores das séries iniciais ocorreu em 2004. Assim, podemos constatar que além dos baixos salários dos professores da rede municipal há indícios de haver um número considerável de professores contratados.

O PIBID/Pedagogia, que atua nesse âmbito, atendeu de 2010 a 2011 duas escolas da rede municipal de Viçosa-MG, sendo que em 2012, uma das escolas foi substituída por outra da mesma rede. A escola A recebeu as licenciandas em 2010 e até hoje conta com a presença das mesmas, oferece desde a creche ao ensino fundamental - 1º ao 5º, e possui 234 alunos matriculados. A maior parte dos estudantes vem do bairro em que fica localizada a instituição, pois este é o único estabelecimento de ensino existente no local, além de ser o de localização mais próxima para os residentes do bairro⁸⁵. Sua instalação fica situada na periferia da cidade, no alto de um morro em uma rua coberta por brita. Próximo da escola há um posto de saúde – PSF, uma igreja católica, além da evangélica e de um centro espírita. O bairro não conta com áreas de lazer como clubes, campo de futebol e parques, e contém somente uma praça.

A autora do presente trabalho atuou na escola A como bolsista do Programa no ano de 2010 e 2011. Durante este tempo houve casos de homicídios nos arredores da escola, furtos ao transporte urbano que atende a população deste bairro, bem como foi relatado pelos alunos casos de violência domiciliar, vício em drogas e pais das crianças que estavam detidos na prisão.

A instituição possui 7 professoras efetivas e 10 contratadas, bem como 1 professor de educação física⁸⁶, 1 secretária, 1 diretora, 1 vice-diretora, 2 supervisoras e 7 auxiliares de serviço, que são efetivas. Chama atenção o fato de ter mais professores contratados na escola do que efetivos, o que é um indicativo de uma alta rotatividade de docentes na escola.

⁸² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18376&Itemid=382

⁸³ Dado informado pelo SindUT. Recorremos ao SindUT porque não tivemos acesso ao último edital de contratação de professores para o município.

⁸⁴ http://www.concursosfcc.com.br/concursos/spgmg110/edital_see_12_07_imprensa.pdf

⁸⁵ Informação também explicitada com base na vivência da pesquisadora na escola por meio da participação no Programa.

⁸⁶ De 2010 a 2012 a escola não contava com a colaboração de um professor de educação física.

Na entrada do estabelecimento A tem um portão pequeno onde os ajudantes de serviços gerais recebem e liberam as crianças; próximo a este local tem um pequeno espaço de piso grosso, onde os estudantes brincam e, no final da aula aguardam a abertura do portão.

A escola A possui salas de aulas pequenas, bem iluminadas e pouco ventiladas, nas quais há painéis dispostos na parede, bem como armários no fundo das mesmas, nos quais ficam guardados livros didáticos e de literatura infantil, assim como trabalhos das crianças. O mobiliário das salas de aula, como cadeiras e mesas, são adaptados ao tamanho das crianças, além de serem coloridos⁸⁷.

A escola conta com duas áreas recreativas, sendo uma interna, de tamanho pequeno, com piso liso e coberta, na qual estão colocadas duas mesas onde as crianças merendam. Além disso, atualmente nesse ambiente se encontra um “pula-pula”. Ao lado desse local situa-se uma cantina muito pequena, onde são preparados os alimentos.

O pátio externo é descoberto e de chão batido, além disso, não conta com equipamentos instalados que caracterizam uma quadra, como os de esportes, traves de gols, redes. Tal ambiente pode ser considerado como prejudicial à saúde das crianças, pois quando os mesmos correm, pulam corda, fazem movimentação no geral, levantam muita poeira; nas épocas de chuvas o espaço fica inutilizável devido ao barro.

Em relação aos banheiros, todos são pequenos; há um para professores e funcionários, que está localizado dentro de uma pequena sala, usada como diretoria. Nas extremidades da área interna ficam situados 3 sanitários femininos, bem como 3 masculinos de uso dos alunos, ainda há um banheiro para cadeirante, que, entretanto, está ocupado com materiais escolares.

Vale ressaltar que nessa escola não há biblioteca, nem laboratório, nem sala dos professores e de atendimento especial. A escola A conta com um computador e impressora de uso dos docentes e demais funcionários, que tem internet instalada. Ainda tem um aparelho de DVD e uma televisão, os quais ficam guardados sob grades.

Ao lado da escola, foi alugada pela prefeitura uma casa que complementa as instalações escolares - 3 salas de aulas e 1 quarto onde ficam guardados materiais que não estão em uso - na qual há moradores no andar de cima. Logo, no portão de entrada, há um espaço de chão batido de tamanho médio, bem como na porta dos fundos; nestes espaços têm árvores e outras plantas dispostas no chão, de modo não planejado.

⁸⁷ De 2010 a 2012 as salas de aula não comportavam mobiliário adequado as crianças.

Podemos considerar tal ambiente como um verdadeiro “puxadinho” da escola, além de que, ao lado do pátio externo, há um lote que foi comprado pela instituição em 2006, desde então sem nenhuma utilidade.

Segundo a diretora da escola,⁸⁸ o lote foi comprado quando a secretária de educação do município informou que a instituição havia ganhado uma quadra. Ainda, para que o fato se concretizasse, ela precisaria estender o tamanho do espaço; embora o estabelecimento tenha atendido às exigências, dispondo dos recursos que contava, a quadra não foi construída. Os muros que cercam os arredores da escola são baixos, sendo que somente o que se encontra de frente para a rua é pintado.

A instituição ainda possui computadores para uso dos alunos advindos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo⁸⁹. No entanto, o laboratório construído e destinado para essa finalidade está sendo utilizado atualmente como sala de aula, devido à carência de espaço na escola em relação ao número de alunos que esta comporta.

Observamos, ainda, a presença de dois cartazes nas paredes internas da escola um sobre o projeto de nutrição da UFV e outro com gráficos que expõem os índices de rendimento dos alunos nas provas de português e matemática. Neste, não havia título, embora pudéssemos inferir que o cartaz diz respeito às notas das provas Brasil.

Referente aos índices de rendimento dos alunos da escola na prova Brasil, podemos observar um progressivo aumento do IDEB, o qual, em 2007, foi 3,0, em 2009, 5,1, e em 2011 5,5⁹⁰.

Por meio das informações exibidas no QEDu, podemos tecer breves e inacabadas considerações a respeito do perfil sócioeconômico dos alunos que chegaram ao 5º ano na escola A, cujo ingresso da maioria ocorreu na pré-escola; somente 1 um entrou no 1º ano.

Observamos que dos 17 respondentes de um universo de 20 questionários⁹¹ aplicados, 15 deles possuem mães que sabem ler e escrever, ao passo que 2 não; 2 mães

⁸⁸ Informações comentadas pela diretora da escola com a pesquisadora no ato de sua visita.

⁸⁹ O ProInfo é um Programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica. Para tanto, o Programa concede computadores às escolas, em contrapartida os estados, município e distrito federal devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e das tecnologias (MEC, 2013). Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>.

⁹⁰ <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>.

⁹¹ As avaliações da prova Brasil e Saeb são acompanhadas de questionários que são aplicados aos alunos, professores e diretores, além de haver um questionário preenchido pelos aplicadores (INEP, 2011). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/questionarios-socioeconomicos>.

não completaram a 4^o série, ao contrário de outras 4; 3 mães concluíram apenas a 8^o série; 2 terminaram exclusivamente o ensino médio; 4 alunos não souberam responder.

No que diz respeito aos pais destes estudantes, todos sabem ler e escrever. Desses, 4 completaram somente a 4^o série; 2 terminaram apenas a 8^o série; outros 2 terminaram exclusivamente o ensino médio; 2 finalizaram o ensino superior; 4 alunos não souberam responder.

Dessa forma, podemos perceber o baixo nível de escolaridade dos pais desses alunos, já que nenhuma mãe chegou a cursar o ensino superior e a minoria dos pais realizou esta etapa de ensino. Ainda chama-nos a atenção, o fato de haver duas mães que não são alfabetizadas.

A escola B⁹² recebeu as licenciandas do PIBID durante o ano de 2010 e 2011. Suas acomodações ficam instaladas no centro da cidade, no local onde era a cadeia pública, próximo à divisa com outros bairros. A instituição oferece o ensino fundamental - do 1^o ao 9^o ano – na modalidade normal, bem como na educação de jovens e adultos; em 2011 estavam matriculados neste estabelecimento 520 alunos⁹³.

O corpo docente da escola B não é todo efetivo, sendo 19 professores atuantes nas turmas entre o 1^o ao 5^o ano, 33 docentes do 6^o ao 9^o ano, 3 diretores, 2 supervisores, 6 assistentes administrativos e 16 auxiliares de serviço⁹⁴.

Essa instituição possui 12 salas de aula, um laboratório, uma diretoria, uma secretaria, dois banheiros para professores, dois banheiros para funcionários, seis banheiros para alunos, uma cozinha, um almoxarifado, uma cantina, uma sala de reuniões para professores, um pátio interno descoberto, uma biblioteca e uma sala de recursos em construção. É pertinente ainda informar que as dependências da escola são muito quentes devido às suas paredes grossas, feitas para atender as exigências de uma prisão.

No que se refere ao IDEB deste estabelecimento podemos observar uma progressiva melhora dos índices: em 2007 o IDEB foi 3,2, em 2009 5,2, e em 2011, 5,3.

Por meio dos 71 questionários aplicados aos concluintes do 5^o ano, cuja maioria deles entraram na escola B, desde a creche ou na pré escola, somente 7 alunos ingressaram durante ou após o 1^o ano. Observamos, por meio dos dados deste

⁹² Atualmente esta escola não conta mais com a colaboração do PIBID/Pedagogia, assim, optamos por não visitá-la. No entanto, tecemos algumas considerações sobre a instituição B. Isso porque, das 17 licenciandas que responderam ao questionário, duas atuaram também nesta escola, sendo que atualmente Inácia está no estabelecimento A e Marina, no C.

⁹³ <http://www.qedu.org.br/escola/139219-em-ministro-edmundo-lins/censo-escolar>.

⁹⁴ <http://geopibidufv2011.blogspot.com.br/2012/02/emmel-escola-municipal-ministro-edmundo.html>

questionário, que todas as mães desses estudantes sabem ler e escrever. Notamos ainda que 6 mães não completaram a 4ª série, ao passo que 7 concluíram somente esta etapa de ensino; 8 acabaram apenas a 8ª série; 3 realizaram exclusivamente o ensino médio; 6 terminaram a faculdade; 26 alunos não souberam responder o item.

No que se refere aos pais desses estudantes, averiguamos que dos 58 que deram respostas válidas⁹⁵, 52 pais sabem ler e escrever, ao passo que 1 não conta com esta competência, e 5 estudantes não souberam informar. Ainda verificamos que 6 pais não completaram a 4ª série, ao passo que 2 terminaram este nível de ensino; no entanto, estes dois últimos não completaram a 8ª série; 6 completaram apenas 8ª série; 2 concluíram somente o ensino médio; 7 pais terminaram o ensino superior; 31 estudantes não souberam responder a questão. Assim, nesta escola também chama a atenção o baixo nível de escolaridade dos pais dos alunos, pois por meio dos dados podemos verificar que é uma minoria de pais e mães que chegam ao ensino médio.

Segundo a bolsista Marina, a mudança da escola B para a C foi devido ao fato de ter havido muita resistência por parte da instituição para receber as mesmas, pois elas não foram integradas como parte da instituição. Ao contrário da escola C que tinha interesse em receber o PIBID/Pedagogia.

[...] a outra escola nos solicitou, ela já tinha um conhecimento do que era o PIBID, já tinha ouvido experiências de outras escolas, sobre o projeto, sobre o Programa em si” (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação).

Quanto à escola C, ela tem recebido as graduandas da Pedagogia desde 2012, além de contar com licenciandas do PIBID da Educação Infantil e da Educação Física. A instituição ficava localizada no centro da cidade, em um prédio antigo. Atualmente, está fixada distante do centro da cidade, no fim de um morro calçado com bloquete, onde não se localizam outros tipos de estabelecimentos próximos.

Essa instituição tem 538 alunos matriculados, desde a creche ao ensino fundamental - 1º ao 9º ano. Os alunos vêm de diferentes bairros periféricos da cidade, além do centro⁹⁶. Isso, também devido a localização da escola, perto do fim de uma avenida que oportuniza o acesso a diferentes bairros periféricos.

O estabelecimento conta com 2 diretoras, 3 vice-diretoras, 4 supervisoras, 3 eventuais, 4 assistentes administrativos, 10 auxiliares de creche, 9 professores efetivos

⁹⁵A tabulação dos dados foi feita considerando a quantidade de respostas válidas dadas a cada item do questionário.

⁹⁶<http://www.vicosa.mg.gov.br/?imprensa=projeto-de-danca-no-centro-municipal-de-educacao>.

que trabalham na creche; 33 professores efetivos que atendem ao ensino fundamental, bem como 9 contratados; 14 docentes efetivos que trabalham no 6º ao 9º ano, assim como 6 contratados; ainda possuem 35 auxiliares de serviço.

Embora a escola C conte com uma menor proporção de professores contratados em relação à A, ainda é notável o alto número de docentes nessa condição.

Referente aos índices de rendimento dos alunos da escola na prova Brasil, podemos observar um progressivo aumento do IDEB, o qual em 2007 foi de 3,1, em 2009 de 4,7, e em 2011 de 5,5.

Na entrada da escola há um portão que dá acesso à secretaria, a sala do diretor, da vice-diretora, dos supervisores e um ambiente destinado à reprodução de xerox. Ainda nesta primeira entrada fica localizada a sala dos professores, a qual é bem ampla e possui duas mesas grandes e cadeiras.

Em seguida, existe outro portão pequeno, que fica sob a responsabilidade de um porteiro, sendo a entrada que dá acesso aos demais locais da escola. As salas de aulas são amplas e claras, possuem janelas grandes e são arejadas. Os corredores são organizados por salas que comportam alunos de acordo com a idade/série, possibilitando que as crianças menores fiquem ao lado de seus pares, bem como os maiores fiquem localizados ao lados dos mais velhos.

A pesquisadora observou a existência de uma biblioteca ampla na escola, na qual existem estantes onde os livros didáticos e de literatura infantil ficam alocados; ainda sobra espaço para que os alunos possam se organizar dentro da mesma. Logo após a biblioteca, localizamos duas cantinas na escola - uma onde se produz alimentos para os professores e outra para os alunos -, esta última está situada em um amplo espaço que contém várias mesas grandes em formato retangular e com bancos.

De uma cantina à outra, existe um espaço de tamanho médio, com piso liso; nas laterais dos cômodos que comportam as cantinas há rampas para o 2º andar, onde ficam corredores com salas de aulas, banheiros e bebedouros, que também foram observados no 1º andar. Chama a atenção o fato de não haver escadas na escola, somente rampas.

Na escola C há ainda duas salas de vídeo, uma sala de informática com 20 computadores, a qual, segundo a supervisora do PIBID, é usada mais frequentemente pelos alunos maiores; a pesquisadora observou também a existência de uma sala de recursos, e de outra onde ficam guardados os materiais do PIBID e há atendimento psicológico aos alunos por um profissional especializado.

Necessário informar que segundo a supervisora do PIBID/Pedagogia, devido ao número de alunos que a escola comporta, os espaços como bibliotecas, ludoteca, sala de vídeo, dentre outros, são utilizados mediante o agendamento prévio.

Notável é o fato da escola possuir ainda um auditório de tamanho médio, com banheiro e camarim, no entanto faltam cadeiras. Existe também uma ludoteca na instituição, com vários jogos etiquetados e organizados pela bolsista que cursa Educação Infantil, contratada pela prefeitura; há, ainda, mesas pequenas e grandes neste local.

Ao lado do estabelecimento está sendo construída uma quadra. Todavia, na lateral direita da cantina, antes de chegar às salas de aulas, há um enorme espaço em que acontece o recreio que tem piso e não tem cobertura. Observamos, também, algumas plantas ajustadas de modo elegante no espaço.

Foi observada na escola a presença de extintores. Além disso, notamos que todas as salas e locais da escola ficam sobre a proteção de grades. O prédio da escola C é novo e bem pintado, e possui uma arquitetura bonita. O mobiliário das salas, como mesas e cadeiras, é colorido e adequado ao tamanho das crianças. Todo mobiliário está bem disposto no espaço que é amplo e enfeitado com painéis.

Um fator que nos chamou a atenção, assim que adentramos na escola, é a decoração da mesma, com pinturas, e frases motivadoras e disciplinares. Logo no primeiro portão de entrada podemos ler “Aprender é um direito e dever do aluno”. Próximo à biblioteca está escrito “A escola lhe oferece recursos para você se tornar tudo o que você pode ser”. Notamos outras frases, das quais destacamos: “Ninguém está pronto é preciso esforço e determinação”.

Quanto ao público atendido pela escola C, a maioria dos estudantes do 5º ano que responderam ao questionário ingressaram na mesma na creche ou na pré-escola, somente um entrou no 1º ano e outro depois desta etapa.

As mães de 36 desses alunos sabem ler e escrever, somente 3 não possuem esta competência. Destas, 1 nunca frequentou a escola; 8 não completaram a 4ª série - ao passo que 11 concluíram apenas este nível de ensino; 3 mães terminaram somente a 8ª série; outras 2 concluíram apenas o ensino médio.

Quanto aos pais desses estudantes, a maioria deles sabe ler e escrever, apenas um não conta com esta habilidade. Desses, 4 não completaram a 4ª série, enquanto que outros 4 terminaram apenas este nível de ensino; 4 concluíram apenas a 8ª série; 1

concluiu exclusivamente ensino médio, enquanto que 2 terminaram o ensino superior; metade dos estudantes não souberam responder a questão.

Novamente, chama-nos a atenção o baixo nível de escolaridade dos pais dos alunos matriculados na escola onde se desenvolve o PIBID/Pedagogia, e é verificável a presença de pais e mães analfabetos, bem como o fato de somente 2 pais terem realizado o ensino superior.

Inferindo sobre estas descrições a respeito das escolas atendidas pelo PIBID/Pedagogia, podemos analisar e concluir que a escola A é de porte pequeno. Observamos que este estabelecimento tem uma infraestrutura precária, ao contrário da escola C, que é muito grande, possui construção nova e moderna, e, além disso, atende um número mais abrangente de alunos; isso também devido ao fato de oferecer do 6º ao 9º ano, o que também a difere da escola A.

Com base nos dados do questionário socioeconômico da prova Brasil, temos indícios de que os estudantes que chegam ao 5º ano da escola A e C, em sua maioria, ingressou na mesma na creche ou na pré-escola. Ainda podemos constatar que os pais desses estudantes possuem, em sua maioria, baixa escolaridade, encontrando dentre eles, pais analfabetos. Por fim, é pertinente lembrar do alto número de docentes contratados que atuam nessas escolas, o que tende a desencadear a rotatividade de professores.

3.5 O PIBID/Pedagogia sob a perspectiva das licenciandas

Neste item são apresentadas as análises das entrevistas, organizadas em quatro itens, a saber: 1. A inserção das licenciandas no PIBID: motivações e expectativas; 2. Estratégias formativas do PIBID/Pedagogia: percepções das licenciandas; 3. O que dizem as licenciandas sobre a aprendizagem da docência; 4. Os sentidos atribuídos pelas licenciandas ao PIBID em seus processos de desenvolvimento profissional.

Notamos que, ao responderem os questionamentos realizados, as estudantes relembrou de questões ligadas aos seus processos de escolarização na Educação Básica. Algumas vezes, relataram acontecimentos que ocorreram na escola e destacaram aspectos da vida dos alunos com os quais elas conviveram. Ainda, falaram sobre o curso de graduação vivenciado, citaram disciplinas e práticas de professores.

Embora tais questões não sejam foco do nosso estudo, elas perpassam o discurso das licenciandas por fazerem parte das suas experiências, que ocorrem em um contexto de vida e de formação. Desse modo, nas análises dos dados não desconsideramos tais informações, no entanto, não nos detemos nelas; as analisamos de modo a compreendê-las nas suas ligações com os nossos objetivos.

3.5.1 A inserção das licenciandas no PIBID: motivações e expectativas

As primeiras questões da entrevista objetivaram contextualizar o ingresso das licenciandas no subprojeto do PIBID/Pedagogia, haja vista os motivos que as levaram a se inserirem no mesmo e as suas expectativas.

Entendemos que tal contextualização é importante para compreendermos as disposições iniciais das graduandas para com o Programa e para as possíveis aprendizagens advindas dessa experiência. Isso porque, como já sublinhado nesta pesquisa, a aprendizagem da docência implica também o envolvimento do professor com a sua formação. Neste sentido, Day (2001, p.153) ressalta que “O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (activamente) e não é desenvolvido (passivamente)”. Sendo assim, a implicação do professor com a sua formação é de fundamental importância.

Ao serem perguntadas sobre os motivos que as levaram a participar do subprojeto focado, as licenciandas citaram o interesse em: conhecer e vivenciar a realidade da escola; investir na formação; compreender e vivenciar o processo de ensino aprendizagem; e na bolsa. Ademais foi mencionada a percepção de uma lacuna no curso de formação, no que se refere à prática.

Dentre os motivos que levaram as estudantes a se inserirem no Programa, 5 graduandas citaram o interesse em conhecer e vivenciar a realidade da escola. A fala de Joana ilustra bem esta proposição: “[...] *Eu quis participar mesmo por isso, para conhecer a realidade da escola, para estar inserida em sala de aula (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação)*”. Como resultado da experiência de participação no PIBID, a expectativa inicial de Joana era de que o Programa lhe preparasse para ser professora.

Assim como Joana, Lúcia também se inseriu no Programa com o objetivo de conhecer a realidade da escola. Nessa direção, as expectativas iniciais da referida

estudante eram: “*Então, eu achava que ia ser mesmo a inserção na escola; poder conhecer as dificuldades, até mesmo a rotina, o cotidiano da escola [...] estar acompanhando uma turma, desenvolvendo atividades com eles*” (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

Ao falar sobre os motivos que a levaram a ingressar no Programa, Marina destacou o seu interesse em investir na formação, no sentido de participar de outros espaços da universidade - extensão, ensino, etc. No entanto, a vontade em se inserir na escola, também explicitada na resposta, é um aspecto que ganha consistência quando a estudante revela que antes de ingressar no Programa esperava que ele oportunizasse esta ação.

Chamou-nos a atenção as falas de Margarida, nas quais ela expõe o seu interesse em compreender e vivenciar o processo de ensino-aprendizagem, visto que a entrevistada é jovem - 23 anos - e não cursou o ensino médio com formação pedagógica. O interesse em conhecer o processo de ensino aprendizagem pode ser diretamente ligado com a vontade de conhecer e vivenciar a realidade da escola, no entanto, o primeiro é bem mais específico, pois referencia a principal dimensão do trabalho do professor, como se pode notar em:

Então, quando eu entrei no PIBID [...] eu tinha muita carência de saber sobre a prática mesmo, como era na sala de aula, como seria a vivência. [...] E também porque eu entrei no curso de Pedagogia com a vontade de entender esse processo de construção de conhecimento, vivenciar, perceber como que a criança começa a aprender as coisas. Foi muito por isso que eu comecei, e aí eu vi no PIBID uma oportunidade de viver isso, de aprender essas coisas (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

A esse respeito, Roldão⁹⁷ (2007) evidencia que a especificidade da ação docente que a distingue de outras profissões é o ato de ensinar. Nesse horizonte, corroborando com os motivos que levaram Margarida a se inserir no PIBID, a sua expectativa era, sobretudo, a de aprender a ser professora.

De modo geral, constatamos que dos 6 motivos explicitados pelas participantes da pesquisa para ingresso no PIBID, o mais recorrente é o interesse em conhecer e vivenciar a realidade da escola. Nessa mesma direção, Campos (2013), ao pesquisar licenciandas e egressas do PIBID/Pedagogia da UFV, verificou que a maioria delas

⁹⁷ Roldão (2007) discute questões acerca do conhecimento profissional docente considerando a análise da natureza da função específica do professor.

relatou serem motivadas a inserirem-se no Programa pelo fato dele estar diretamente ligado à escola, isto é, em contato direto com a prática.

Assim como Margarida, Maria, Marlene e Lúcia tecem considerações quanto à percepção de uma carência relativa à dimensão prática do curso. Nessa linha, Maria e Lúcia evidenciaram que consideram os estágios como insuficientes para suprir suas necessidades de prática. Marlene soma ao seu desejo de se inserir na realidade da escola a expectativa de que o subprojeto sane suas necessidades de prática:

Eu esperava era isso mesmo, essa experiência que eu não tinha aqui dentro. Antes de ingressar, eu ficava com medo de sair daqui, não ter prática e enfrentar uma sala de aula sozinha. E eu acho que é isso que eu esperava dele, que o Programa me trouxesse experiência e conhecimentos novos que dentro da nossa sala de aula do nosso curso a gente não via (Marlene, 2013, A, 13 meses de atuação).

É interessante perceber que as 3 licenciandas que entraram no Programa quando cursavam o terceiro período e não tinham realizado estágios não ressaltaram a percepção de uma carência de prática no curso. Já as 4 graduandas, que entraram no Programa no terceiro ano do curso e que estavam realizando os estágios, apontaram a percepção de uma lacuna no curso quanto à prática.

A esse respeito, o estudo de Ambrosetti⁹⁸ et al. (2013) sobre o ponto de vista de estudantes, no que se refere à contribuição do PIBID para a formação docente, revela que um dos motivos que os levaram a participar do Programa foi a percepção de que as oportunidades de inserção profissional durante o curso são insuficientes. Sintonizando com as constatações de Ambrosetti et al. (2013), o estudo de Campos (2013) também antecipa o que emerge do conteúdo da nossa entrevista: a percepção pelas licenciandas de que os estágios não contemplavam suas necessidades de inserção no campo profissional.

No que se refere ao estágio, Pimenta (1995) apresenta uma série de precariedades sofridas pelo mesmo, as quais, guardadas as especificidades locais, podem ser generalizadas, quais sejam: as dificuldades de acompanhar os estagiários devido ao grande número de alunos; sua divisão em etapas fixas e estanques como observação e regência. A esses aspectos, ao desvelar as fragilidades do estágio, Lüdke (2013) acrescenta o fato de o professor regente que recebe o estudante não se perceber como coformador do mesmo. Além disso, a autora sinaliza para a falta de diálogo entre

⁹⁸ Ambrosetti et al. (2013) realizaram um grupo de discussão com 37 licenciandos participantes do Programa. Estes eram de diferentes licenciaturas e instituições - Municipal, Estadual e Federal.

universidade e Secretaria Municipal de Educação, bem como a ausência de amparo ao professor supervisor do estágio.

Divergindo das licenciandas que apontam uma lacuna no curso quanto à prática, somente Inácia explicita que ingressou no PIBID devido ao interesse na bolsa, como podemos notar em:

Bom, no início eu entrei mais por interesse na bolsa. Tenho uma condição financeira razoável ⁹⁹ e na UFV a gente gasta muito com xerox e também na época eu precisava muito de comprar um notebook. Então, meu 1º objetivo foi a bolsa (Inácia, 2013, A, 27 meses de atuação).

É interessante ouvir a sequência do relato de Inácia, porque mostra uma mudança de perspectiva da mesma para com o Programa. Ela cita que, após o ingresso na escola, percebeu que o PIBID poderia contribuir para a sua formação profissional.

A partir do momento que eu comecei a atuar, a minha visão foi mudando, não mais o interesse pela bolsa, mas a experiência que você vai adquirindo, vai compreendendo o que é o contexto escolar. A partir daí a gente tem uma nova visão de como o PIBID pode estar contribuindo para a formação profissional da gente, mas de início mesmo era por causa da bolsa (Inácia, 2013, A, 27 meses de atuação).

Embora Inácia tenha deixado claro o seu interesse inicial na bolsa, ao ser questionada sobre suas expectativas iniciais acerca do subprojeto, ela comenta que almejava também momentos de debates sobre as dificuldades que seriam vivenciadas ao adentrar na escola.

Por fim, é pertinente reafirmar que constatamos que os motivos mais recorrentes que levaram as licenciandas a se inserirem no subprojeto focado foi o interesse em conhecer e vivenciar a escola (5) e a percepção de uma lacuna no curso quanto à dimensão prática (4). Verificamos ainda que 2 licenciandas esperavam aprender a profissão. Em suma, os dados apresentados solidificam a proposição do interesse da maioria das estudantes pela prática.

⁹⁹ No questionário, no item sobre a renda familiar, Inácia assinalou a opção que afirmava possuir renda familiar bruta de um a três salários mínimos.

3.5.2 Estratégias formativas do PIBID/Pedagogia: percepções das licenciandas

É consenso na literatura sobre formação de professores a compreensão de que o desenvolvimento profissional pode ocorrer de múltiplas formas, incluindo: atividades como projetos, trocas de experiências, leituras e reflexões, dentre outras (PONTE, s.d).

Ao analisarmos a proposta do subprojeto do PIBID Pedagogia constatamos que a iniciação à docência é planejada de dois modos: um que se refere à inserção na escola e outro que diz respeito à realização de leituras e à promoção de discussões coletivas, bem como palestras, oficinas e divulgação de conhecimentos apreendidos pela vivência no Programa. Ademais, na análise documental, não verificamos a intencionalidade de uso de nenhuma das estratégias formativas explicitadas na literatura como favorecedoras do processo de reflexão.

Dessa forma, avaliamos ser pertinente inquirir as entrevistadas sobre as ações formativas – leituras, discussões, etc. – desenvolvidas no âmbito do subprojeto. Isso, considerando que diferentes tipos de atividades podem favorecer o desenvolvimento profissional, tendo em vista que o nosso objetivo geral - compreender e interpretar o sentido atribuído pelas graduandas às experiências vivenciadas no PIBID/Pedagogia, relativas ao processo de desenvolvimento profissional – está intimamente relacionado a esta categoria. Além disso, para alcançarmos o objetivo de analisar se as estratégias formativas do PIBID/Pedagogia favoreceram a reflexão das licenciandas, foi necessário questioná-las sobre as ações que de fato são desenvolvidas no subprojeto.

Sendo assim, realizamos as seguintes indagações às graduandas: As leituras realizadas no âmbito do PIBID favoreceram a sua compreensão/interpretação (reflexão) sobre as experiências vivenciadas? Como? As discussões promovidas nas reuniões do PIBID te auxiliaram em sua atuação na escola? Como? Você considera que a sua participação em eventos acadêmicos científicos contribuiu para a sua formação? Como?

A atual coordenadora do Programa¹⁰⁰ informou que, em 2013, aconteceram algumas reuniões no âmbito do subprojeto do PIBID/Pedagogia, que ocorreram

¹⁰⁰ Algumas informações complementares foram obtidas com a coordenadora do Programa. Isso porque, ao longo da pesquisa foram aparecendo algumas lacunas relativas a determinados aspectos, as quais foram preenchidas com os relatos da coordenadora. Esse processo ocorreu com o consentimento da mesma que se disponibilizou a responder algumas questões para a pesquisadora; a conversa não foi gravada, a pesquisadora anotou as informações obtidas em um caderno.

prioritariamente de 15 em 15 dias, além de oficinas, contando algumas delas com a participação de convidados externos.

De acordo com as estudantes, normalmente, antes das reuniões, a coordenadora do subprojeto indica algum texto para leitura. Segundo Maria e Joana, essas leituras são aconselhadas levando em consideração os temas que as estudantes levantavam a partir de suas práticas desenvolvidas nas escolas.

A esse respeito, a atual coordenadora evidenciou que se inseriu no Programa em um contexto onde o mesmo já estava em andamento fazia dois anos. Sendo assim, procurou manter o enfoque do subprojeto que era a preocupação com a alfabetização, português e matemática. Isto, principalmente no que tange aos alunos das escolas que manifestavam dificuldade em aprender os conteúdos escolares. No subprojeto de 2009 essa intencionalidade não fica explícita de modo claro, no entanto, em diferentes assertivas é manifestada uma preocupação com a alfabetização dos alunos, prioritariamente, daqueles com dificuldades de aprendizagem. Pelo exposto, notamos uma ênfase na escola e na aprendizagem dos alunos, em consonância com os objetivos¹⁰¹ do PIBID referenciados no edital da CAPES, de 2009.

A coordenadora evidenciou ainda que os estudos feitos no âmbito do Programa foram indicados com base na leitura e interpretação dos relatórios, isto é, a partir das descrições recorrentes das licenciandas, ela percebia a necessidade de determinado estudo. Além disso, as temáticas estudadas eram sugeridas de acordo com o conteúdo dos relatos das graduandas, ou seja, conforme a frequência em que as estudantes manifestavam a necessidade de determinado estudo. Ainda, cumpre-nos ressaltar que, segundo a atual coordenadora do subprojeto, as temáticas estudadas foram diversas e somente o estudo sobre as matrizes curriculares foi realizado de modo mais

¹⁰¹ Os objetivos do PIBID são: incentivar a formação de professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e básica; proporcionar aos futuros professores a 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, levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras; e incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas no processo formativo dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus docentes como coformadores dos futuros professores (CAPES, 2009).

aprofundado. Cabe esclarecer que este trabalho foi desenvolvido pela primeira coordenadora do subprojeto¹⁰².

Com relação às temáticas estudadas (Quadro 20), nas entrevistas, as estudantes apontam que, de modo geral, as leituras feitas versavam sobre: planejamento; Projeto Político Pedagógico – PPP; Escola da Ponte¹⁰³; as atribuições aos bolsistas; matrizes curriculares¹⁰⁴; indisciplina; violência; perfil dos alunos da licenciatura; dificuldade de aprendizagem; e motivação. Marlene ainda se lembra de ter lido os cadernos do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE¹⁰⁵ e Marina menciona ter estudado autores como Gatti, Vasconcelos e Paulo Freire.

Licenciandas que indicaram a temática	Temática	Frequência
Lúcia	Indisciplina	6
Maria		
Margarida		
Marlene		
Joana		
Inácia		
Margarida	Currículo (matrizes curriculares e cadernos o CEALE)	3
Marlene		
Inácia		
Maria	Planejamento	2
Margarida		
Maria	Escola da Ponte	1
Lúcia	Avaliação	1
Margarida	Perfil dos alunos da licenciatura	1
Marlene	Motivação	1
Joana	Dificuldade de aprendizagem	1
Inácia	Projeto Político	1

¹⁰² Como já ressaltado entre o período de 2010 e 2014 o subprojeto enfocado contou com a participação de duas coordenadoras, sendo que a primeira atuou entre 2010 e 2012 e a segunda entre 2012 e 2014.

¹⁰³ A Escola da Ponte é uma instituição portuguesa criada por José Augusto Pacheco em 1976. Ela é conhecida no mundo todo por sua ideologia libertadora e pelo uso de práticas educativas inovadoras. A organização desse estabelecimento se difere dos existentes no mundo. Lá não existem turmas, nem sistema de seriação, os alunos se organizam em grupos devido ao interesse em determinado conteúdo, e os professores são os gestores desses grupos de estudo. Quanto à avaliação da aprendizagem, existem algumas estratégias utilizadas em que a própria criança se autoavalia e pede ajuda para sanar alguma dificuldade, se necessário. No que se refere à gestão da escola, há intensa participação dos pais, tanto nas decisões, quanto no financiamento (SILVA, s.d).

¹⁰⁴ Matriz curricular é um documento normativo que contempla as capacidades que os alunos de cada série devem alcançar e os conteúdos subjacentes a essas capacidades.

¹⁰⁵ A coleção composta por 17 cadernos discute conceitos de alfabetização e letramento buscando articulá-lo com a experiência prática e vivências em sala de aula. <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/colecoes-ceale.html>.

	Pedagógico	
Joana	Violência	1

Quadro 20 – Temáticas estudadas pelas licenciandas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Chama a atenção o fato de a temática indisciplina ser rememorada pela maioria das estudantes. Tendo em vista que esses estudos sugeriram com base nas práticas das graduandas, a frequência em que essa leitura é citada indicia que a indisciplina é uma questão que as licenciandas tiveram que lidar durante a atuação nas escolas.

Ainda a respeito dos textos estudados pelas graduandas, constatamos por meio da análise documental, que na proposta do PIBID/Pedagogia as leituras planejadas para serem trabalhadas são, em grande proporção, documentos: PPP; PCN; Indicadores da Qualidade na Educação¹⁰⁶, - além de livro didático e material didático. Ademais, fica implícito nas proposições do subprojeto o planejamento de estudos sobre a alfabetização e a neurodidática:

Planejar e executar ações para auxiliar os alunos das séries mais adiantadas, pesquisando metodologias com base em estudos da neurodidática, que possam ajudá-los a superar suas dificuldades de aprendizagem [...] A partir dos dados avaliados colaborar com a construção de uma Proposta Pedagógica para a Alfabetização inicial, com a intenção de garantir que os alunos aprendam e superem suas dificuldades. Essa proposta demandará estudos teóricos¹⁰⁷ [...] (UFV, 2009, p.2).

Assim, considerando as proposições expostas no subprojeto e as falas das estudantes, podemos verificar que as leituras citadas em ambas às fontes são: PPP e livro didático. Além do estudo acerca do currículo. Ou seja, a maioria das temáticas citadas pelas graduandas como estudadas no âmbito do PIBID/Pedagogia não condizem com o que está planejado no subprojeto. No entanto, devemos chamar a atenção para o fato de que no documento analisado não estão previamente estabelecidas todas as leituras a serem realizadas. Ademais, o PIBID/Pedagogia já está sendo desenvolvido há quatro anos e não tivemos acesso a uma fonte de memória que contenha a listagem de todas as referências bibliográficas trabalhadas no âmbito do subprojeto em foco.

As análises das falas das licenciandas indicam que, excluindo a leitura feita sobre as matrizes curriculares e a indisciplina, as temáticas estudadas e rememoradas pelas mesmas no momento das entrevistas foram distintas. Isto é, cada graduanda

¹⁰⁶ O documento do MEC “Indicadores da Qualidade na Educação” foi o primeiro texto a ser indicado como leitura para as licenciandas. Este estudo foi realizado em março de 2010. Esta informação é proveniente da vivência da pesquisadora como bolsista do Programa.

¹⁰⁷ Grifos da pesquisadora.

enfocou determinado estudo. Observamos também, que as participantes da pesquisa foram estimuladas de diferentes maneiras pelas leituras realizadas. O modo de produção do discurso das estudantes e os destaques dados em relação às leituras feitas são de igual modo distintos.

A constatação acima pronunciada indica uma apropriação pessoal dos textos lidos. Os realces feitos pelas licenciandas em relação às leituras evidenciam questões consideradas pelas mesmas como relevantes. Além disso, como vimos, as temáticas estudadas foram diversas o que pode corroborar para que haja uma fragmentação em termos do que foi apreendido. Isso porque, nessa pesquisa verificamos também que, na maioria das vezes, parece não ter havido aprofundamento quanto aos temas estudados.

Margarida é bem específica e sintética ao falar das questões conceituais que determinada leitura lhe permitiu pensar, assim como ao relacionar os conhecimentos advindos de determinado texto com a sua trajetória, considerando a entrada no curso de Pedagogia. Nas falas de Lúcia, Maria e Joana transparece mais a relação dos textos com a prática vivenciada, dentro da escola. Já Inácia destaca a apreensão de conhecimentos teóricos sobre a temática indisciplina. E Marina toca em uma questão de ordem bem mais ampla, dita de modo simplificado, referente às dificuldades enfrentadas pelo professor em seu contexto de trabalho. Marlene é a única que critica de modo mais veemente a prática de leitura realizada no Programa, considerada como insuficiente.

Margarida explicita que o texto lido sobre indisciplina contribuiu para que pudesse pensar questões conceituais envolvidas na compreensão do tema e a sua relação com a atuação docente *“O que é indisciplina? Qual é a minha concepção de indisciplina? Como minha concepção de indisciplina vai influenciar o meu comportamento como professora?”* (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

Margarida ainda ressalta que, somado as suas leituras provenientes do curso de Pedagogia, o estudo sobre o perfil dos estudantes de licenciatura, realizado no âmbito do PIBID, contribuiu para o seu autoconhecimento. Nesse sentido, ela explicita ter tido a oportunidade de pensar sobre a sua trajetória, suas escolhas, angústias e dúvidas. A mesma ressalta que isso a possibilitou compreender que o seu percurso guarda aspectos similares com o de muitos outros licenciandos.

Analisamos que Margarida expressa ter se apropriado dos saberes da formação profissional. Isso porque, este tipo de saber faz parte da ciência da educação, é um conhecimento formalizado, além de ter como objeto questões que circundam o ensino e o professor (TARDIF, 2009).

Diferente de Margarida, Marina evidencia que as leituras realizadas no âmbito do Programa foram estudos com os quais ela não havia tido contato no curso. Explicita que os textos dos autores, Gatti, Vasconcelos e Paulo Freire lhe deram subsídios para “[...] *refletir e questionar o sistema educacional como um todo; a condição do professor e até da escola em relação às dificuldades enfrentadas (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação)*”. É possível avaliar que a consideração tecida por Marina remete a uma apropriação de saberes da formação profissional. Ainda evidencia que os conhecimentos apreendidos foram colocados em análise com base na realidade do sistema educacional brasileiro.

Outra entrevistada, Maria, cita que o estudo do texto sobre a Escola da Ponte contribuiu na medida em que apresentou uma concepção diferente¹⁰⁸ do ensinar e aprender. Nesse sentido, possibilitou que ela (re)pensasse as possibilidades, no que se refere à organização da escola – espaço, tempo e seriação –, no aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem, bem como nas possibilidades de trabalho coletivo. Em seu discurso, a licencianda ainda traça as diferenças entre a organização do sistema educacional brasileiro e a organização da Escola da Ponte.

Inferimos que Maria demonstra a apreensão dos saberes pedagógicos, os quais compõem os saberes da formação profissional (TARDIF, 2009). Nesse sentido, subjacente as narrativas da estudante nós podemos interpretar o apontamento de questões referente ao arcabouço ideológico que sustenta a profissão, bem como acerca do saber fazer.

Joana é bem sintética ao dizer que as leituras feitas no âmbito do PIBID a ajudaram a compreender melhor o funcionamento da sala de aula e os fatores relacionados à didática. E Lúcia explicita que os textos possibilitaram que ela pensasse em sua prática.

“Então, a gente refletiu sobre o que a gente fez. [...] a última leitura que fizemos foi sobre indisciplina [...] você vê ali nos textos aquela prática que você está vivendo [...] enriquece muito a visão, o entendimento sobre determinada coisa. [...] Refletir não sozinho, você discute um texto em grupo, você tem auxílio da professora. Então, eu acho que isso amplia muito o conhecimento, até a criticidade da gente de vê que determinada coisa não é

¹⁰⁸ Entendemos que a licencianda coloca que o texto da Escola da Ponte apresentou uma concepção diferente do ensinar e aprender, diferente da concepção tradicional. Isso porque, logo após expressar a questão de uma concepção diferenciada a graduanda ressalta ter vivenciado uma educação bancária. Isso, além do fato da escola possuir uma ideologia libertadora e valer-se de práticas educativas inovadoras, como já explicitado em outro momento.

assim, ou é assim mesmo, como eu vou lidar (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

A estudante Inácia evidencia que a leitura sobre indisciplina contribuiu para que ela obtivesse uma visão mais ampla da questão, considerando suas causas e a abrangência do problema. Assim, pôde constatar que a indisciplina não é um problema vivenciado só por ela e/ou pelas outras licenciandas inseridas no PIBID, mas uma questão que também aflige outros professores.

Emerge da fala de Lúcia, Inácia e Joana a mobilização dos saberes pedagógicos a partir das dimensões teóricas e práticas. Nesse sentido, Pimenta (2005) esclarece que a especificidade da formação pedagógica está na ação de refletir sobre o que se faz. Por isso, a autora defende a necessidade de tomar o ensino como ponto de partida e de chegada para a ressignificação dos saberes dos formandos.

Assim como Margarida, Marlene considera que os textos estudados no âmbito do subprojeto foram poucos; acrescenta que eles foram trabalhados de modo que não supriram totalmente as suas carências de aprendizado. Neste sentido, exemplifica falando sobre o estudo que abordou questões acerca do planejamento. Ressalta que sentiu falta de ter sido exposto mais exemplos, bem como a necessidade de orientação quanto aos planos de aula que ela elaborava, haja vista a indicação de aspectos que poderiam ser mudados e/ou melhorados.

De modo geral, consideramos que o estudo sobre o planejamento também pode compor os saberes da formação profissional. Isso porque, ele se constitui um saber formalizado e regido por princípios. No entanto, é necessário ressaltar que, embora Marlene afirme a contribuição da leitura feita sobre o planejamento para a sua aprendizagem, ela se delonga nas críticas tecidas e não esclarece de que modo este estudo contribuiu para a sua prática.

Inferindo sobre as análises apresentadas, podemos verificar que se destaca a apreensão pelas licenciandas dos saberes da formação profissional (TARDIF, 2009), bem como dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2007).

Em síntese, as participantes da pesquisa citam a contribuição dos textos para compreender aspectos teóricos envolvidos no dimensionamento de determinada temática, bem como, a maioria delas explicita fazer a relação entre a compreensão adquirida e a realidade vivenciada, seja em sua trajetória, nas situações escolares, ou ligadas a questões de ordem mais ampla, que envolvem o sistema educacional brasileiro.

Em relação à contribuição da teoria para a construção do conhecimento profissional docente, Roldão (2007) afirma que o conhecimento ligado diretamente ao agir rotineiro - o qual engloba uma forte componente técnica e criativa relacionada à dimensão artística - só se transforma em conhecimento profissional quando tais componentes passam pelo crivo analítico. Nesse horizonte, os saberes formalizados e experienciais possibilitam atribuir sentidos e identificar possibilidades de ação e interpretação diante das situações profissionais vivenciadas.

Ainda a respeito das leituras realizadas no âmbito do PIBID, Margarida, Inácia e Marlene também citam o estudo das matrizes curriculares¹⁰⁹. Sobre esta leitura, em outro momento da entrevista, quando as licenciandas são perguntadas se consideram que o PIBID contribuiu para que elas conhecessem o currículo das séries iniciais, as entrevistadas explicitam tal estudo.

Marlene, ao falar sobre o seu conhecimento do currículo das séries iniciais, também cita a aprendizagem do mesmo por meio da inserção em sala de aula, do contato com o que os professores trabalhavam, mas se delonga ao ressaltar a importância que atribui ao estudo das matrizes e dos cadernos do CEALE. Já Margarida, afirma ter obtido conhecimentos sobre o currículo somente através do estudo das matrizes curriculares. Adverte que percebeu não haver coerência entre o que seus alunos manifestavam saber e o que o documento estudado expunha como competências necessárias de serem consolidadas na série em que ela atuava. Por isso, argumenta que teve de estudar os currículos das séries precedentes.

Margarida ainda critica o fato de o documento estudado abordar apenas as disciplinas de Português e a Matemática, o que, para a mesma, é decorrente das avaliações sistêmicas como a Prova Brasil. A partir dessa perspectiva, revela considerar haver outras coisas mais importantes para a vivência de um aluno, as quais não estão postas neste currículo. Dessa forma, conclui que tal documento é útil para nortear o professor, mas não deve ser seguido rigidamente. As críticas realizadas por Margarida estão alinhadas a aspectos já mencionados na literatura acadêmica¹¹⁰, que denuncia a

¹⁰⁹ É importante informar que nas entrevistas, as licenciandas revelaram que o currículo da escola A é elaborado com base nas matrizes curriculares.

¹¹⁰ A esse respeito, ver Santos (2004). A autora explana sobre as políticas educacionais contemporâneas, tendo como questão central a análise de suas repercussões na formação e no trabalho docente. Centra-se na discussão sobre a cultura do desempenho e suas influências nas relações dos docentes com as suas atividades cotidianas.

visão utilitarista da educação que orienta as políticas atuais¹¹¹. Nessa direção, Zeichner (1993) apud Pimenta (2007) ao defender a perspectiva do professor como prático reflexivo rejeita a ideia do docente aplicar planos advindos das reformas educativas, desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

Inácia afirma que os estudos sobre a matriz curricular contribuíram para a aprendizagem da composição do currículo das séries iniciais. Acrescenta a percepção de uma lacuna quanto a como e qual o sentido de utilizar a matriz na prática pedagógica. Sua fala indica que a informação transmitida pela coordenação do subprojeto e por ela compreendida foi de que o currículo da escola deveria ser elaborado com base nas matrizes.

[...] muita coisa ficou assim... não ficou muito clara. Eu acho que a gente precisava de um especialista nesta área, para estar falando porque estudar estas matrizes. A coordenadora queria mais nesse sentido, o porquê estar trabalhando estas matrizes nas escolas, porque as professoras têm que estar seguindo ali, passo a passo. Estudamos, mas não encontramos esta resposta. [...] na verdade a gente também não sabia como trabalhar as matrizes. Então, acho que ficou meio vago nesse sentido (Inácia, 2013, A, 27 meses de atuação).

O aspecto comentado por Inácia parece indicar uma lacuna a ser mais bem desenvolvida pelo PIBID/Pedagogia, já que ela revela não ter compreendido o sentido do estudo das matrizes, bem como não saber como o conhecimento das mesmas poderia auxiliar na prática pedagógica. Uma hipótese para tal acontecimento seria o fato das licenciandas estudarem, no âmbito do subprojeto enfocado, várias temáticas diferentes, mas não haver um estudo aprofundado de nenhuma delas. Consideramos essa circunstância porque as falas das graduandas indicam uma variedade de temas estudados; no entanto, não evidenciam um trabalho realizado em longo prazo, contando com diferentes textos e enfoques sobre o mesmo tema. Entretanto, a atual coordenadora informou que antes dela assumir a coordenação do subprojeto, estava sendo realizado um estudo aprofundado das matrizes. O que nos leva a pensar que este estudo decorreu somente em função do que estava exposto no documento, desconsiderando as possibilidades de análise acerca do seu conteúdo, do contexto no qual ele emerge.

¹¹¹ É importante se atentar para o fato de que o PIBID é um Programa articulado a outras políticas, como por exemplo, às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), e aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31).

Em suma, ao serem perguntadas sobre as leituras realizadas no âmbito do PIBID, 3 licenciandas falam da contribuição do estudo das matrizes curriculares para compreensão da composição do currículo das séries iniciais. Isso, sendo que, apenas uma delas critica o modo como estas são estruturadas e outra estudante apresenta dúvidas quanto à utilização da mesma.

Já havíamos constatado, por meio da análise documental do subprojeto, uma ênfase nos saberes curriculares, a qual ficou evidenciada nas proposições acerca de leituras de documentos normativos que abordam o currículo. Sendo assim, compete-nos destacar que as avaliações apresentadas do subprojeto e das entrevistas nos levam a verificar a contribuição das leituras realizadas para a apreensão dos saberes curriculares. Isso porque, em resumo os documentos estudados traduzem o modo pelo qual a sociedade, os atores políticos e as instituições escolares categorizam, definem e selecionam os saberes sociais considerados como modelo de cultura erudita e objeto de ensino da mesma (TARDIF, 2009).

Quando as informantes foram inquiridas sobre a contribuição das reuniões do subprojeto focado para a atuação na prática, de modo geral, elas deixam claro que as reuniões eram momentos de relatar os acontecimentos ocorridos na escola. Nesse sentido, a seguinte fala de Joana expressa as narrativas das demais entrevistadas:

[...] quando tem estas reuniões, a gente expõe muito o que está acontecendo na escola, os problemas, as coisas que dão certo que a gente faz. Eu acho que ajuda muito, porque você, às vezes, está com um problema e a sua colega passa pelo mesmo problema, e aí ela acaba falando, e o pessoal vai dando sugestões do que pode ser feito. A gente faz a reunião com o grupo, no coletivo do PIBID. Eu acho que ajuda muito na atuação. (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Em resumo, fica explícito que 4 licenciandas destacam como ponto positivo das reuniões o compartilhamento de experiências. Uma cita a contribuição desses momentos para repensar as situações vividas na escola, assim como outra atribui sentido terapêutico a esses encontros. Duas outras destacam que essas ocasiões são fontes de incentivo e de trocas de conhecimentos, ideias. Embora as contribuições pareçam dispersas, nós interpretamos, por meio das diferentes narrativas e dos seus conteúdos explícitos e implícitos, que o ponto forte da reunião incide sobre a troca de experiências entre os membros do grupo que compõe o PIBID/Pedagogia.

Assim como Joana, Lúcia, Marina e Marlene informam que as reuniões possibilitaram a percepção por parte das mesmas de que os problemas enfrentados

apresentavam muitas semelhanças entre si. De modo geral, esta constatação é vista por elas como positiva, pois “[...] *é bom para você vê que está todo mundo remando junto no mesmo barco*” (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação). Fica evidente nas falas das estudantes o sentimento delas em relação às reuniões:

Então, você vai dividindo, compartilhando, tanto os casos que deram certo, mas também as dificuldades que você está encontrando. [...] Então você vê assim, ajuda demais, porque você compartilha, troca coisas [...] (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

A respeito da troca de informações sobre o ocorrido na escola, Maria ressalta que expressar um acontecimento e ouvir a opinião do outro permite repensar a situação. Cita ainda, a contribuição da coordenadora do subprojeto ao indicar algum texto e enfatiza a vivência em grupo.

[...] Eu acho que me ajudou a ver que havia coisas que eu fazia que eu achava que a minha postura estava certa e que agora eu acho que eu poderia ter feito de outra forma. Por exemplo, lá no 5º ano que eu tive problema com a indisciplina, a primeira postura é bater de frente, então você quer gritar, você quer falar mais alto. É a primeira postura, pelo menos foi a minha primeira postura. E aí quando eu cheguei que eu falei, elas falaram:

- Não, não pensa assim, leva uma atividade diferenciada.

- Tenta entender alguma coisa que eles querem saber, leva a partir de um assunto que você sabe que eles vão gostar, porque aí eles vão se interessar. Assim, você não vai precisar ficar levantando a voz (Maria, 2013, C, 13 meses de atuação).

Maria ainda expressa, expondo uma avaliação positiva, que a forma como as reuniões aconteceram possibilitou às graduandas não apenas vivenciar a experiência na escola, mas também compartilhar as experiências das outras licenciandas. Nesse sentido, ela relata um caso ocorrido com uma das estudantes, descreve os acontecimentos, mas não expõe nenhum tipo de análise sobre o assunto. Esta situação vai ao encontro das descrições feitas pelas estudantes relativas às intervenções que ocorrem nas reuniões, as quais indicam a ocorrência da sugestão de um método diferente, atividades diferenciadas, mas não sugerem uma leitura contextualizada da situação.

A respeito do compartilhamento de experiências, Nóvoa (2007), ao falar da necessidade de dar passos concretos para promover o desenvolvimento profissional do professor, ressalta a importância de investir em redes de trabalho coletivo que possibilitem a partilha e o diálogo profissional sobre as práticas pedagógicas. Nessa

perspectiva, advogou-se, na Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, a importância das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional (CANÁRIO, 2007).

Nesse sentido, é importante destacar, assim como sublinha Roldão (2007) que, na construção do conhecimento profissional se jogam um saber situado e contextual que opera com os demais conhecimentos no ato de ensinar aqui e agora. Além disso, converge para a construção do saber profissional a postura de distanciamento e autocrítica - meta-análise, a qual prescinde da contribuição de vários tipos¹¹² do conhecimento formal que compõe o saber docente. Sendo assim, a reflexão sobre a prática exige contribuições que vão além dos saberes formalizados sobre a parte operacional do método¹¹³.

Assim como Marina, Inácia ressalta que as reuniões oportunizaram trocas de conhecimentos, de ideias e incentivo. Sobre esse aspecto as duas exemplificam falando da contribuição das reuniões para o planejamento de aulas.

Então, eu acho que as reuniões, as discussões sempre foram muito válidas [...] na questão de, às vezes, não estar conseguindo preparar uma aula legal, uma aula diferente. Então, a troca de experiência e de conhecimentos que surgiram nessas reuniões sempre favoreceram muito (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação).

Em oposição aos relatos anteriormente citados, Marlene destaca o caráter negativo de cada uma relatar a sua vivência “*Em outros aspectos, as reuniões são muito soltas, fica cada um falando da sua experiência dentro da escola*”. Embora Marlene reconheça a importância dessa ação, ela considera que a mesma tornava as reuniões segmentadas, sem uma linha de raciocínio.

Para Margarida, o modo como as reuniões são organizadas, a ação de trocar informações sobre o ocorrido na escola tem sentido terapêutico, quando ela argumenta que:

¹¹² Ao falar dos vários tipos de conhecimento formal que compõe o saber docente Roldão (2007) faz alusão à tipologia criada por Shulman (1986), a saber: conhecimento curricular; conhecimento da matéria, do conteúdo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do contexto; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos fins, princípios e valores da educação, fundamentos filosóficos e históricos.

¹¹³ Segundo Farias et al. (2009) é frequente o uso dos termos método e estratégias de ensino como sinônimo. No entanto, no campo da Didática a palavra método é empregada para traduzir um conjunto teórico constituído por pressuposto, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico. Isso, ao passo que o termo estratégias de ensino é utilizado para designar a parte operacional do método, na qual estão contempladas as atividades de ensino. É nesse horizonte que empregamos a noção “parte operacional do método”.

Auxiliaram, muito por causa desta troca, auxiliaram principalmente na discussão; eu sempre falo que para mim as reuniões são grupos de terapia, porque todo mundo vem com suas angústias, com dúvidas, e se a pessoa expõe isso no grupo ela tem um retorno, de certa forma, mas é muito mais de conversar, uma propor para a outra, uma ajudar a outra, ouvir muitas vezes a outra. Houve muitos momentos que a gente chorou nas reuniões, este tipo de coisa (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

Em geral, a literatura acadêmica na área de formação de professores indica que a inserção do professor na profissão, é, muitas vezes, um período vivenciado de modo difícil, tanto é que muitos acabam desistindo¹¹⁴ da profissão nos primeiros anos de contato com o trabalho docente. Nesse sentido, Tardif (2009) aponta que ao serem inseridos em um contexto real de trabalho, muitos docentes passam pelo choque de realidade¹¹⁵, vivenciam a desilusão e o desencanto para com a atividade de ensino. Desse modo, é pertinente que o PIBID/Pedagogia cuide das questões relativas ao emocional. Isso também, porque como já ressaltado por Tardif (2009) a docência é uma profissão de interações humanas, o que acarreta que ela carregue um componente emocional. Entretanto, é importante ressaltar que esse cuidado com os sentimentos deve estar aliado ao trabalho com as dimensões cognitivas e pedagógicas.

Por meio da análise das respostas explicitadas pelas participantes da pesquisa, quando perguntadas se as discussões promovidas nos domínios do subprojeto do PIBID/Pedagogia as auxiliaram na atuação na escola, constatamos que, embora Maria e Lúcia citem a contribuição das reuniões também para a reflexão, a maioria das entrevistadas indica que a contribuição dessas ocasiões reside em relatar os acontecimentos e receber sugestões das colegas e da orientadora quanto ao fato descrito. Isso, além das intervenções indicadas nas falas, que aparecerem com um caráter muito pontual e focado no método, especificamente nas atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

¹¹⁴ A respeito dos problemas de retenção dos professores no sistema educacional, Tardif (2013) apoiado em dados da OCDE (2005) expõe que nos Estados Unidos, um em cada dois professores deixa a profissão nos cinco primeiros anos de carreira. No Canadá esta proporção é de um para cada quatro professores. O autor ainda evidencia que esse fenômeno é encontrado em muitos países.

¹¹⁵ Ao investigar a fase de ingresso dos docentes na profissão, Simon Veenman (1984) popularizou o termo “choque de realidade”. Ele procurou descrever a situação de discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam. Huberman (1992), também faz menção à expressão, ao partir da concepção do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, ele elaborou um modelo que expressa às fases da carreira vivenciadas pelos professores, neste sentido ele distingue 5 delas, as quais marcam o processo de evolução da formação docente, dentre elas, a entrada na carreira (1 a 3 anos de profissão). Para esse autor, este momento é marcado pelo sentimento de descoberta, entusiasmo inicial e de sobrevivência as contingências cotidianas, sendo que pode prevalecer uma ou outra sensação.

A interpretação contextualizada das situações, possibilitada pelo diálogo entre teoria e prática não emerge das falas das licenciandas. A mobilização dos processos cognitivos de analisar e avaliar as situações ocorridas na escola também não são indicadas nos discursos. Em tese, a capacidade de analisar o contexto e as situações, vendo-as sobre diferentes enfoques – social, psicológico, pedagógico, etc. – é o que poderia oferecer subsídios para se pensar uma proposta de intervenção, com objetivos claros e ligados ao problema apresentado. Fica, ainda, uma lacuna nas falas das estudantes quanto a como elas encaminham as sugestões dadas pelas outras participantes do grupo – coordenadora e demais graduandas –, além de não terem sido mencionadas questões referentes a contribuições destes momentos para a constituição de um plano de intervenção.

As falas de Margarida sobre as suas insatisfações quanto ao atendimento pelo subprojeto do PIBID/Pedagogia às suas carências de aprendizado vão ao encontro das considerações gerais expostas nos parágrafos acima:

Mas eu acho que a parte que foi voltada para nossa formação [...] eu sinto um pouco de carência nisto, eu acho que deixou a desejar, na minha expectativa. É, mais grupo de estudos, discussões coletivas, oficinas. Esse tipo de coisa assim, suprir as nossas carências de aprendizado [...]. A gente discute os problemas, só que eu acho que a gente fica muito assim, só um grupo de terapia praticamente. Muitas vezes não existe uma proposta que vai ajudar de fato a gente ali, cada uma a pensar como resolver os seus problemas. Isso acontece no PIBID, mas eu acho que poderia acontecer mais, bem mais porque essas ações de oficinas, de discutir textos, ou de chamar outro professor para conversar com a gente sobre algumas dúvidas, isso acontece pouco, na minha opinião (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

Nessa mesma direção, Inácia e Marlene revelam que tinham a expectativa de que o Programa fosse como um grupo de estudo.

Quando as entrevistadas foram perguntadas se consideram que a participação em eventos acadêmicos científicos contribuiu para a sua formação, de modo geral, elas avaliam esses momentos como espaços de trocas, e destacam as oficinas de que participaram e os relatos de experiências que ouviram como oportunidades de pensar sobre suas práticas, no sentido das estratégias, do modo de fazer, como podemos perceber no relato de Joana:

Tem muitos eventos que têm relatos de experiência, eu acho que contar mesmo experiências, de você ouvir o outro falar de coisas que deram certo e

de você poder pegar um pouco desta experiência e depois tentar fazer alguma coisa, algum trabalho (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Maria expõe ainda, a questão da escrita; explicita que escrever e relatar um trabalho sobre a sua vivência é um momento de refletir sobre ela. Nessa direção, Marina expõe que esta prática favorece a realização do diálogo entre teoria e prática.

Então, eu acho que o PIBID investiu nesta questão de fazer com que a gente escreva também. Isso é importante, porque a gente não fica só na questão prática, você também aprofunda na teoria. Assim, eu acho que alia de uma forma muito mais consistente, você coloca a sua vivência no papel, a partir da sua vivência prática, você consegue transformar em um subsídio teórico, fazer essa junção da teoria e prática (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação).

Assim como Maria, Inácia também evidencia que, relatar sua experiência em um evento, é uma oportunidade para refletir sobre a prática. De maneira geral, as licenciandas que expõem os contributos da participação em eventos para a reflexão enfatizam a dimensão de escrever e relatar a experiência, sendo que Maria e Marina fazem menção à relação teoria e prática.

Refletindo sobre essas considerações, avaliamos que a escrita poderia ser uma estratégia a ser reforçada no PIBID, haja vista a sistematização da experiência a luz da teoria. Nesse sentido, Pimenta (2007) enfatiza a importância do registro sistemático da experiência, constituindo assim uma memória que pode ser analisada e refletida. A autora ainda apresenta indicações de como pode ocorrer este processo; sugere a documentação das escolhas feitas pelos professores, os processos e os resultados, bem como a reflexão sobre os encaminhamentos realizados.

No que tange à escrita, é pertinente reiterar a verificação de que, do total de 7 participantes da pesquisa, 6 produziram relatos de experiência. Isto, após o ingresso no subprojeto enfocado. Ademais, por meio da análise documental sabemos que as estudantes produzem relatórios sobre a experiência vivenciada. No entanto, não temos informações a respeito das orientações dadas em relação à elaboração dos mesmos e dos relatos de experiências, bem como a respeito de seus conteúdos. Essas fontes de dados – relatórios e relatos de experiência – extrapolam os limites dessa pesquisa.

Retomando a questão da contribuição da participação em eventos acadêmicos científicos para a formação, verificamos que Marina enfatiza que estas ocasiões foram ao encontro de suas perspectivas de investir na formação. Essa consideração é muito enfatizada por ela ao longo de toda a entrevista.

Enquanto que 6 entrevistadas citam contribuições da participação em eventos para a sua formação, Marlene não faz a mesma avaliação. No entanto, ela participou só de eventos regionais e se delonga nas críticas quanto à falta de organização dos mesmos.

Ainda cabe lembrarmos que, por meio do questionário, pudemos constatar que, na maioria dos casos, as informantes da pesquisa vão a eventos de caráter científico com média frequência, sendo que os Encontros do PIBID é o mais acessado por elas e Jornada o menos frequentado.

Em suma, nós verificamos que, de modo geral, as leituras realizadas no âmbito do PIBID foram fonte de aquisição de conhecimentos teóricos e apreensão de conceitos. Ainda observamos que nas narrativas da maioria das estudantes elas relacionam questões acerca de determinada temática estudada com aspectos de suas vivências, seja na escola e/ou na trajetória. O estudo das matrizes curriculares parece ter sido realizado sem uma problematização acerca do currículo. Já em relação às reuniões, chama a atenção a ênfase dada nas falas das licenciandas sobre as atividades e a troca de experiências, bem como o apoio emocional consubstanciado por meio da vivência em grupo. No que se refere à participação em eventos, as entrevistadas destacam as trocas de experiências e a possibilidade de reflexão advinda do fato de escrever e relatar a experiência.

Desse modo, nós compreendemos que o contexto de formação vivenciado pelas estudantes favorece a reflexão. No entanto, as atividades que são desenvolvidas no âmbito do PIBID/Pedagogia parecem trabalhar a reflexão de modo muito disperso, pouco orgânico, muito dependente das disposições pessoais de cada uma. Nesse sentido, é importante reiterarmos que por meio da análise documental e da entrevista não verificamos haver no subprojeto a utilização dos instrumentos indicados pela literatura como potencializadores da reflexão.

Necessário demarcar que na formação de professores as estratégias formativas constituem um modo de possibilitar que os professores reflitam sobre suas práticas (ALARCÃO, 2003). Nesse horizonte, Nóvoa (2009) ao advogar uma teoria da pessoalidade no interior da profissionalidade recomenda a construção de narrativas pelos docentes sobre suas histórias de vida pessoal e profissional.

Finalmente, concluímos que embora no subprojeto do PIBID/Pedagogia seja explicitada a necessidade de investir no desenvolvimento profissional dos professores, considerando a reivindicação de uma Pedagogia centrada no estudo da prática e da ação

reflexiva, as falas das graduandas e a análise documental indicam haver falta de sistematicidade e intencionalidade quanto à reflexão. Isso, considerando principalmente o conteúdo da mesma.

No entanto, cumpre lembrarmos que o PIBID é um Programa novo e que o edital do PIBID de 2009 pouco esclarece e/ou oferece sugestões acerca de como este deve ser organizado. Como já explicitado, somente em 2013 é que foi divulgado um documento com orientações mais claras quanto à organização do mesmo. Desse modo, pensamos que coordenar e planejar a implementação dos subprojetos é um desafio, principalmente, pelo fato dele se encontrar em processo de construção. Corroborando com isso, o fato de que ainda não temos um sólido conhecimento sobre a materialização do Programa está sintonizado com esse posicionamento. Atualmente, o que existe em quantidade são relatos de experiências de participantes do Programa, o que torna o que se sabe sobre o mesmo muito difuso e insuficiente para análises mais conclusivas.

3.5.3 O que dizem as licenciandas sobre a aprendizagem da docência

Há um consenso na literatura quanto à aprendizagem da docência por meio da reflexão sobre a prática. Vários autores como Garcia (1999), Mizukami et al. (2002), Tardif (2009) e Nóvoa (2009), dentre outros, confirmam este posicionamento. Nesta perspectiva, eles enfatizam a questão da prática profissional como uma das fontes de aprendizagem. Em acordo com tal acepção, Tardif (2009) destaca os saberes experienciais dos professores advindos do contato diário com a profissão e da socialização profissional, e ainda ressalta a capacidade das experiências práticas serem fontes de novos conhecimentos e de reavaliação dos já adquiridos.

Sendo assim, e tendo em vista nosso objetivo de identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação/atuação vivenciados pelas mesmas, nós consideramos pertinente inquirir as informantes da pesquisa sobre o processo de inserção e de atuação na escola e a contribuição dos momentos vivenciados na instituição para a aprendizagem da docência. Ademais, já vimos por meio da análise documental que a principal diretriz do Programa diz respeito à inserção do licenciando em escolas públicas de Educação Básica - a sua formação prática.

Dessa forma, realizamos as seguintes indagações às licenciandas: Como foi o seu contato inicial com a escola onde atuou por meio do PIBID? Você sentiu alguma dificuldade em inserir-se na escola? Como foi o seu convívio com as profissionais da escola? Você considera que este convívio contribuiu para a aprendizagem da docência? Fale um pouco sobre as atividades (aulas ministradas, projetos, planejamento, avaliação, participação em reuniões e em eventos da escola) que você desenvolve na escola. Essas atividades têm contribuído para a aprendizagem da docência? Na sua atuação na escola você teve alguma dificuldade? Você considera que o PIBID contribuiu para o seu conhecimento do currículo das séries iniciais? Referente à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas (matemática, português, etc.) a serem trabalhadas com os alunos, você considera que o PIBID teve alguma contribuição neste aspecto? Qual?

Nas respostas referentes à pergunta sobre o contato inicial com a escola e as dificuldades sentidas, 4 licenciandas falaram sobre o relacionamento com alguns dos profissionais da instituição. Tal aspecto foi citado pelas entrevistadas inseridas no estabelecimento C e por 1 graduanda que atuou na escola B¹¹⁶.

Maria fala sobre a dificuldade de relacionamento com os membros da gestão escolar. Para a estudante esta situação ocorreu devido ao fato das gestoras verem as licenciandas como estagiárias e, por isso, as colocarem para desenvolverem funções que não diziam respeito, especificamente, à iniciação da docência, como por exemplo, recortar papel, dentre outras atividades. Além disso, ao descrever o comportamento de uma das profissionais da escola, demonstra que, ao ser inserida na instituição C, teve contato com pessoas insatisfeitas com a profissão. É interessante perceber que, embora Maria mencione o aspecto negativo de conviver com uma das profissionais da escola, de modo geral, ela enfatiza os elementos positivos presentes no convívio com o pessoal daquele estabelecimento.

Margarida cita a falta de diálogo entre os profissionais da escola C. Na perspectiva da licencianda, isso contribuiu para a dificuldade da professora regente em realizar o seu trabalho. A estudante considera que essa situação dificultou sua inserção na docência. Ainda, evidencia que a experiência contribuiu para que compreendesse o que não colabora para o desenvolvimento de uma instituição de ensino:

¹¹⁶ Como já ressaltado nesta pesquisa, atualmente, o subprojeto do PIBID Pedagogia não atende mais a escola B, a qual contou com a colaboração do referido somente durante 2010 e 2011.

E aí, eu comecei a perceber que a escola [...] a gestão não tinha uma coesão. Então, todo mundo ficava muito perdido, sem saber o que fazer [...] era uma coisa muito atrapalhada [...] não tinha uma proposta conjunta, não tinha um diálogo. Então, no começo foi bem complicado, porque eu esperava que eu fosse aprender muito com a professora com quem eu estivesse trabalhando, mas com ela eu não consegui sentir que eu aprendia muita coisa, porque ela estava totalmente perdida, tanto quanto eu. Ela sabia dar aula para o quarto ano tanto quanto eu. [...] eu não via muito sentido nas coisas que eram feitas, eu sentia que os alunos estavam fingindo que estavam aprendendo e a professora estava fingindo que estava ensinando. [...] Então, eu acho que isso, o que eu aprendi com isso, é o que não fazer ou o que não contribui [...] para a dinâmica da escola, não contribui para nada na escola é ter uma gestão que vive em conflito. E várias coisas assim, eu acho que eu aprendi muito o que não fazer com estas gestoras [...]](Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

Lúcia, por outro viés, salienta sobre os problema de relacionamento com a professora¹¹⁷ da sala em que ela foi inserida, no sentido da negociação do espaço e da parceria. Ela ainda interpreta que essa dificuldade é derivada do fato da regente ser contratada, e associa a esta circunstância o medo de perder o emprego e sentimento de ciúmes para com a licencianda. Essa problemática foi superada com o tempo e com a intervenção da supervisora do subprojeto e da coordenadora.

Inácia evidencia ter sentido dificuldade de relacionamento com os profissionais da escola B, o que não ocorreu quando foi inserida no estabelecimento A.

Bom, de início na primeira escola que eu participei foi bem difícil, porque é uma escola bem tradicional, os professores são bem conteudistas. Então, eu não tive muita abertura. No outro ano que eu mudei de escola é que eu tive maior aproximação tanto com a diretora, com os funcionários, com os alunos. É aí que você começa mergulhar melhor no dia a dia da escola, mas de início eu tive muita dificuldade (Inácia, 2013, A, 27 meses de atuação).

Constatamos que, das 4 licenciandas que tiveram dificuldade de relacionamento com os profissionais da escola, 2 delas, atuantes no estabelecimento C, referenciam questões ligadas à gestão da escola, ao passo que uma especifica o convívio com a professora regente da sala. Já a graduanda que atuou na instituição B, cita uma dificuldade de inserção que parece relacionada a princípios pedagógicos adotados pelo pessoal da escola.

Quando perguntadas sobre o convívio com as profissionais da escola e a contribuição destes momentos para a aprendizagem da docência, as estudantes destacam como situações favoráveis a aprendizagem da docência: à hora do recreio; as ocasiões

117 Importante esclarecer que todas entrevistadas tiveram contato com mais de uma professora. Por isso, algumas vezes na pesquisa parece que, as licenciandas estão sendo contraditórias em suas falas. No entanto, elas estão se referindo a vivências com pessoas diferentes.

em que observaram o que o pessoal da escola faz; e as oportunidades em que puderam tirar dúvidas com os docentes.

A hora do recreio é mencionada por 2 licenciandas atuantes na escola C¹¹⁸ e 1 da escola A como ocasião oportuna para a aprendizagem. Isso porque, segundo Maria, escutar outros professores contando experiências de ensino bem sucedidas é um incentivo para acreditar na possibilidade de uma atuação com resultados positivos. Nessa direção, Joana referencia o contato com a sala dos professores como um momento para escutar experiências de ensino contadas pelas regentes. Já Lúcia, atribui a esses episódios o sentido de ter uma oportunidade para pensar sobre como os professores de profissão reagem a determinadas situações.

Nossa! Eu acho que na escola, na hora do recreio, eu via muita coisa boa, muita coisa, muito depoimento, muita fala de professora. Assim, de na hora do recreio, de socializar:

– Ah eu fiz isso com a minha turma, deu certo. Eu fiz este projeto, ficou bom. Então, houve muito esta troca, eu vi isso acontecer, acho que essa foi a parte mais rica da convivência, quando eu via as professoras sentadas trocando as coisas. [...] eu escutei muito relato positivo, muita troca de experiência. Eu acho isso válido, ver um professor contando que alguma coisa deu certo, tomando atitudes legais, postura legal em sala de aula. Eu acho que enriquece a gente, tanto como pessoa, como profissionalmente. Primeiro de incentivo de que pode dar certo. Quando a gente entra no PIBID, a gente vê que os desafios são muito grandes, tem hora que dá vontade de desistir, você acha que não vai dá conta. Mas eu acho que no sentido de que dá certo se o professor fizer um bom trabalho ele vai conseguir um bom resultado. Você escutar o professor contando que tinha um aluno que não queria nada com nada e ele está fazendo atividade, está conseguindo desenvolver; ou que um aluno que tinha dificuldade, o professor começou a trabalhar de um jeito diferente e o aluno está indo para frente (Maria, 2013, C,13 meses de atuação).

Ah, eu acho que contribui demais [...] porque você tem contato com os professores [...] eu os ouvia conversando sobre avaliação [...]. O clima da escola vai te favorecendo, você vai aprendendo, você vai vendo como determinada pessoa reage a certa situação; você fica pensando como você faria. [...] (Lúcia, 2013, C,14 meses de atuação).

[...] houveram vários momentos na sala dos professores que eles comentavam das experiências, das vivências, a gente acaba ouvindo e pegando isso para a gente (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Em outro momento da entrevista, Joana fala sobre sua participação no planejamento feito na escola e a contribuição dessa ocasião para a sua aprendizagem da docência. Isso também devido ao fato de poder ouvir relatos dos professores.

¹¹⁸ Pertinente informar que, apenas Margarida explicita que os momentos de recreio são horários em que os professores não falam sobre questões relativas à profissão.

Muito! Contribuí muito, porque às vezes o planejamento foge um pouco do objetivo inicial ali, mas acaba que a discussão está toda relacionada à sala de aula e a aprendizagem. Então, eu acho que a gente aprende muito quando as professoras se colocam, às vezes, quando vai trabalhar determinado conteúdo, as professoras colocam experiências:

- Isso deu certo!

Eu acho que é muito bom, eu achei muito bom ter participado (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Marlene evidencia que o convívio com os outros profissionais da escola contribuiu para a sua aprendizagem na medida em que ela tirava dúvidas com os mesmos, relativas a alguma atividade que pretendia propor e recebia sugestões da professora regente quanto a como lidar com os alunos.

Então, nós duas tivemos uma relação muito boa. Ela sempre foi muito aberta comigo, tanto em relação a eu propor atividades, a ajudar ela, quanto de ela me ajudar, falar às vezes, alguma coisa sobre os alunos, por eu não ter prática, ela dizia:

- Você fala desse jeito, você trata desse jeito (Marlene, 2013, A, 13 meses de atuação).

Além disso, Marlene pontua os momentos em que uma das professoras da escola a ajudava na gestão da classe. Explica que, como a professora regente da turma em que ela foi inserida realizava um tratamento de saúde, no decorrer do ano, ela assumiu a turma em distintos momentos. Considerando estas ocasiões, a graduanda menciona que essa experiência fez com que ela valorizasse o trabalho coletivo e acreditasse que tal ato facilita o desenvolvimento das tarefas do docente. Isso é importante, haja vista que a literatura indica que, de maneira geral, o trabalho do professor é vivido de modo muito individualizado (LÜDKE, 1996).

Marina, ao falar sobre o seu convívio com os profissionais da escola, cita várias facetas do que é feito na instituição, e enfatiza o fato de poder observar o que se realiza dentro desse espaço. A estudante salienta que a oportunidade fez com que ela adquirisse segurança para quando for efetivamente dar início à carreira docente, pois acredita que saberá lidar com as situações que aparecem no dia a dia da escola.

Então, acho que a gente tem um olhar mais reflexivo, mais crítico da realidade. Isso contribui muito no sentido de que, eu poder observar: o comportamento de uma supervisão, de ver como ela organiza o seu trabalho, a dificuldade que é propor para anos diferentes; de estar acompanhando o trabalho do professor; a dificuldade do professor em preparar a sua aula; a complexidade do trabalho docente no dia a dia, porque ai fica mais visível de você perceber; a questão do esforço que a escola tem que fazer para que consiga todo mundo caminhar junto, no mesmo objetivo; e as relações interpessoais envolvidas ali [...]. Então, esta relação faz com que a gente

creança profissionalmente, mas faz com que você evolua enquanto pessoa também, no sentido de você se sentir mais preparada com maior autonomia para quando estiver na escola saber lidar com certas situações. Isso, eu acho que contribui muito para a formação da gente também (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação).

O excerto acima nos leva a levantar a hipótese de que o Programa poderia ter o efeito de amenizar o choque de realidade vivenciado por alguns professores. Cumpre-nos destacar o caráter hipotético da proposição construída, haja vista que esse aspecto escapa aos domínios dessa pesquisa.

Assim como Marina, Joana também faz menção à observação, e, de modo bem mais específico, cita o fato de poder acompanhar o trabalho da professora da classe em que ela atuou:

Dentro da sala de aula também, quando, às vezes, o professor toma determinada atitude, você fica meio que fazendo uma reflexão. Pensando, se quando eu for assumir a turma, se eu vou fazer isso, se não, por que não? É mais analisando mesmo a prática do professor e refletindo em cima dela (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Ao longo das entrevistas, algumas licenciandas destacam determinados tipos de aprendizagens, as quais são provenientes da inserção em sala de aula e da observação do modo de fazer das regentes, a saber: compreender a importância da rotina; compreender questões sobre como alfabetizar uma criança; contar histórias; e aprender a escrever no quadro.

E uma coisa também que aprendi demais [...] é a importância da rotina. Eu sempre achei que rotina era coisa de professor chato. Ah, porque aquele professor que todo dia chega e faz do mesmo jeito, àquela hora disso, àquela hora daquilo, a hora deste material. [...] quando o aluno conhece a rotina ele adquire uma disciplina, uma identificação mais rápida¹¹⁹. O aluno já chega, já sabe que ele vai chegar colocar o caderno de dever em cima da mesa, vai sentar, aí vai vim a ficha, depois vai vim a contação de história, depois a atividade. Esta rotina, lógico que ela é diferente alguns dias e sofre algumas modificações, mas tem algumas coisas que manter este ritmo ajuda muito o aluno na aprendizagem, muito mesmo. E eu achei que era “enjoança” de professor, eu não sabia que era tão importante. Tanto no 5º ano que a professora tinha uma rotina, sempre seguia o horário, tinha as disciplinas separadas, de chegar conversar, parar 10 minutos antes de terminar a aula e já começar a juntar o material. Até isso é importante, até mesmo para a disciplina, para o desenvolvimento dos alunos. Quanto agora

¹¹⁹ É importante pontuarmos que Cordeiro (2010) já teceu considerações sobre a importância da rotina. Ao falar da indisciplina do ponto de vista dos procedimentos didáticos, da maneira de ensinar, ressalta a importância de uma rotina da aula para diminuir o nível de tensões e expectativas envolvidas nas realizações das atividades escolares. Ademais, o autor evidencia que o estabelecimento de algumas rotinas ligadas ao modo de se ler um texto e de realizar anotações pode tornar as atividades escolares mais claras e mais fáceis de serem compreendidas.

no 1º ano, eu vejo a mesma coisa, eles já sabem: hoje é dia de chegar de colocar o caderno ali de fazer esta atividade, porque hoje tem matemática, dia de chegar colocar o caderno de dever ali, e hoje vai ter Educação Física, depois da Educação Física vai ter contação de estória. Esta rotina é muito importante para os alunos, eu acho que faz com que eles adquiram também uma noção de tempo, principalmente para os pequenos, uma noção de que vai ter isso, depois vai ter aquilo, de sequência. Eu acho muito interessante, foi uma das coisas que eu aprendi na escola, que eu acho que foi mais significativa. Assim, aprendi muitas outras, mas a questão da rotina é muito importante (Maria, 2013, C, 13 meses de atuação).

[...] eu sinto que eu aprendi mais coisas sobre como ser uma professora. [...] Então, eu consegui aprender com ela, como alfabetizar uma criança. Como que eu começo, quais são as etapas desse aprendizado alfabético. Tem muito mais planejamento, eu consigo saber por onde ela vai caminhar, como que ela vai desenvolver o trabalho dela, e nisso eu consigo desenvolver muito mais [...] eu acho que a gente aprende principalmente com a professora que a gente está trabalhando, com a escola, com os próprios alunos na prática mesmo. Eu acho que você vê a forma como ela faz, se aquilo dá certo para ela, ou as ideias que ela tem, se ela te ajuda a pensar uma forma de você desenvolver aquilo. Nesses dois sentidos de você ver tanto a prática dela e aí você tirar exemplo, a prática dela como exemplo e também a professora como uma ajuda ali, na hora do seu planejamento, na hora de você pensar o que você vai desenvolver aí ela te fala:

- Olha pela minha experiência, isso talvez os alunos não estejam tão aptos a compreender, tenta de tal outra forma, o que você acha de fazer [...]? (Margarida, 2013, 12 meses de atuação).

Nossa! Eu aprendi demais com ela a questão da contação de estória. Eu acho que ela conta muito bem, empolgada. Eu via os meninos naquela concentração [...]. E você vai vendo como é, e você consegue ir aprendendo (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

[...] tem coisas que no curso você não vai aprender, você só vai aprender na prática, como escrever no quadro. Existe um jeito certo de escrever no quadro para a série de alfabetização, você tem que seguir as linhas certinhas para o aluno escrever no caderno igual. [...] Às vezes, você vai escrever no quadro e você para de escrever no quadro, você faz uma linha e para de escrever no quadro, porque não deu para continuar e o aluno faz igual a você ele parou ali e vai escrever em baixo (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Os relatos expostos acima vão ao encontro do que Nóvoa (2013) sublinha em razão de tornamo-nos docentes por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão: à importância de aprender com um professor experiente. Nesse sentido, Van Zanten (2008), ao falar sobre a socialização profissional pelos pares, afirma que a existência de professores já estabelecidos em certa escola, unidos em torno de objetivos comuns, favorece a transmissão informal das maneiras de fazer por meio de trocas de ponto de vista, conselhos e ajuda.

Em suma, a maioria das entrevistadas explicita que consideram que foi importante para a aprendizagem da docência, a saber: ouvir os professores de profissão

relatando suas experiências de ensino; receber dos professores regentes sugestões relativas ao modo de trabalhar com os alunos. Isso porque, segundo as inquiridas, esses momentos se constituíram como referência para elas pensarem sobre o que ouviram. Ademais, as licenciandas citam, sobretudo, a oportunidade de poder observar o que é feito dentro do espaço escolar e da sala de aula como uma ocasião para conhecer o que é feito na instituição e pensar sobre como fariam.

Inferindo sobre os dados apresentados verificamos que, a maioria das estudantes indica ter se apropriado de algumas aprendizagens ligadas a procedimentos didáticos e ao modo de fazer – organizar a rotina da sala de aula; lidar com os alunos; aspectos referentes à como alfabetizar; contar histórias; escrever no quadro. As narrativas das licenciandas ainda apresentam, de modo marcante, que estas aprendizagens têm origem na socialização profissional pelos pares.

Sendo assim, consideramos que as estudantes construíram os saberes pedagógicos, especificamente aqueles relativos ao saber fazer. Isso porque, a especificidade da formação pedagógica é refletir sobre o que se faz (PIMENTA, 2007). Nesse sentido, as narrativas das graduandas demonstram que ouvir relatos dos professores regentes, poder observá-los e desenvolver atividades com alunos é uma ponte para se analisar o que se faz na escola.

Quanto ao que é realizado nas instituições de ensino pelas licenciandas, as informantes expõem que no intervalo de dois dias da semana elas fazem atividades didáticas com os alunos¹²⁰. Em um dos dias, as entrevistadas atuantes na escola A e C ministram aula para toda a classe, haja vista que acompanham uma turma durante o ano. No outro dia da semana as graduandas atuantes na instituição A desenvolvem atividades, de modo extraclasse¹²¹ com os alunos considerados pelas mesmas como com dificuldades de aprendizagem. Enquanto isso, as atuantes na escola C acompanham o trabalho da regente em classe, e destinam atenção especial para aqueles alunos com dificuldade de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais. Como podemos notar o modo de atuação das licenciandas na escola A é diferente da instituição C¹²².

¹²⁰ No momento de realização da entrevistas as licenciandas estavam atuando nos seguintes anos: Maria, Margarida e Inácia – 1º; Joana, Lúcia e Marlene – 4º; Marina – 2º. Estas informações foram transmitidas pela coordenadora do subprojeto enfocado.

¹²¹ É pertinente informar que os alunos são retirados da sala no momento regular da aula. Isso ocorre para que eles realizem atividades, de modo individual, com acompanhamento da licencianda.

¹²² Já faz quatro anos que a escola A está sendo atendida pelo Programa, a atuação das estudantes no estabelecimento A iniciou e manteve a mesma lógica de organização: regência na turma e atendimento as

Notamos que, ao relatarem as atividades que desenvolvem na escola, 4 licenciandas iniciam o discurso citando questões sobre o nível cognitivo dos alunos. Joana evidencia considerar a percepção de certa dificuldade dos estudantes em relação a determinado conteúdo. Marlene tece considerações a respeito da série em que os estudantes estão cursando e sobre o saber ou não saber ler. Marina ressalta selecionar atividades que podem ser feitas por alunos em diferentes níveis cognitivos. E, Margarida expõe algumas observações feitas sobre a aprendizagem dos educandos e mostra como essa ação a ajuda a definir quais serão as atividades realizadas.

Ao abordarem as atividades desenvolvidas é recorrente, entre as informantes, falas que enfatizam a parte operacional do método, os procedimentos adotados durante o desenvolvimento de determinada atividade e os recursos didáticos utilizados. As graduandas sublinham que trabalham com atividades diferenciadas¹²³, lúdicas, dinâmicas e artísticas, além de realizarem trabalhos em grupo. Citam utilizar: materiais concretos; jogos de alfabetização; leituras – poemas, músicas, histórias em quadrinhos; vídeos; palavras cruzadas. Ressaltam solicitar que os alunos façam: pinturas; dobraduras; desenho livre; construam brinquedo de sucata; e reescrita de histórias. Várias participantes da pesquisa ainda explicitam recorrer à contação de história e Margarida cita realizar atividade de “vendinha”.

Cumpramos destacar que as entrevistadas citam essas questões de modo muito geral, misturando nos depoimentos os procedimentos adotados por elas e os recursos utilizados com o que é solicitado aos alunos. Isso, sendo que elas enfatizam, primordialmente, os recursos utilizados, ao passo que as ações solicitadas aos alunos recebem menor consideração no discurso das licenciandas. Somando-se a este último aspecto citado, ainda notamos que, embora iniciem o discurso tecendo considerações a respeito do nível cognitivo dos alunos, ao relatarem as atividades desenvolvidas não fazem menção aos objetivos de aprendizagem para com os mesmos.

crianças com dificuldades de aprendizagem, de modo individualizado. Segundo as licenciandas inseridas na escola C, as professoras dessa instituição, preferem que os alunos com dificuldade de aprendizagem recebam atenção dentro da classe. Isso porque, elas analisam que se os alunos saírem da sala de aula no horário em que a mesma ocorre eles não vão ter contato com muitos conteúdos ensinados pela regente. Segundo a atual coordenadora do Programa essa diferença no modo de atuação das graduandas na escola é um aspecto que permanece em debate e polêmica.

¹²³ A partir da leitura das entrevistas como um todo, nós entendemos que, quando as licenciandas dizem trabalhar com atividades diferenciadas, elas querem se referir a atividades distintas das propostas no modelo tradicional e diferentes das feitas pelas professoras regentes, as quais, na maioria das vezes são interpretadas pelas mesmas como tradicionais.

Quanto à tomada de decisão sobre quais conteúdos serão objeto de ensino aprendizagem, as participantes da pesquisa deixam claro que, com base no diálogo e na observação das atividades que a regente desenvolve, elas decidem os conteúdos que irão abordar em suas aulas com a classe.

Constatamos que as estudantes trabalham com conteúdos já em desenvolvimento pela regente. Desse modo, é possível que as graduandas não vivenciem o processo de introdução¹²⁴ de determinados conteúdos. Inclusive, as falas de algumas entrevistadas apontam que a sequência do trabalho com determinado conteúdo, por vezes, é realizada de modo intercalado, entre licencianda e regente, como podemos notar em:

*[...] normalmente, a gente pensa alguma coisa, aí ela¹²⁵ fala:
- Ah, podia pensar nisso! [...]
- Não, isso é mais para frente.
É sempre pensando em um planejamento juntas. Normalmente, uma complementa a outra, mas são atividades separadas. A minha atividade é uma e a dela é outra, normalmente são complementares (Maria, 2013, C,13 meses de atuação).*

A respeito da aprendizagem dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos, quando perguntadas se o subprojeto do PIBID/Pedagogia teve alguma contribuição para apreensão dos mesmos, fica evidente que não é objetivo do mesmo focar de modo organizado e planejado tal aspecto. Essa situação está em compasso com o que é proposto no subprojeto - documento. Isso porque, como já ressaltado, a aprendizagem do conteúdo pelas graduandas não está sistematizada na proposta do PIBID/Pedagogia. No entanto, a necessidade de planejar e executar aulas impele as informantes a estudarem o mesmo. Nesse sentido, a fala de Marina é bem ilustrativa:

Nossa! Assim, abre muito a cabeça da gente, porque coisas que a gente vai ensinar para as crianças, por exemplo, o conteúdo de fração, quanto tempo que tem que eu não vejo fração. Então, antes de eu dar esta aula, eu tenho que me preparar, estudar. Isso facilitou muito para que a gente pudesse retomar aquilo que aprendemos na nossa fase enquanto estudante (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação).

¹²⁴ Segundo Farias (2009), o processo de ensino-aprendizagem de determinado conteúdo é realizado em momentos ou fase de estudo: introdução, aprofundamento e culminância.

¹²⁵ A bolsista está se referindo à professora regente.

Assim como Marina, 3 licenciandas atuantes na escola A lembraram que já aprenderam o conteúdo quando eram estudantes da Educação Básica, e sublinharam o fato de terem que estudar novamente o conteúdo para elaborar e executar aulas. Notamos uma diferença no teor do depoimento de Lúcia, que destaca o fato de estudar o conteúdo, e acrescenta o ato de pensar modos diferentes de explicá-lo aos alunos.

Então, você vai tendo contato com formas diferentes de explicar um conteúdo, de trabalhar o mesmo conteúdo. [...] você vai percebendo o quanto que é interessante a forma como vai trabalhando. Amplia o seu leque de atividades, de formas, até mesmo de ver determinado conhecimento. Estudar o conteúdo, dar uma aula [...] achando meios diferentes de explicar as matérias para ver se eles conseguem aprender, conseguem entender o que foi dito (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

Ao falar da aprendizagem dos conteúdos, 2 bolsistas fazem menção ao curso de Pedagogia, especificamente às disciplinas de metodologia¹²⁶, as quais são obrigatórias e voltadas para a formação profissional do licenciando. Uma das graduandas faz uma avaliação positiva de uma das disciplinas cursadas. Outra estudante tece crítica sobre as mesmas, no entanto, ao dizer como gostaria que a aula ocorresse, exemplifica citando a prática de uma das professoras de metodologia. Isso nos leva a relativizar a crítica da participante da pesquisa.

Eu acho que aprende bastante também, porque quando você vai desenvolver uma atividade de matemática, por exemplo, de multiplicação, você às vezes, para passar para o aluno, tem coisas que a gente já estudou há muito tempo e acaba esquecendo. Depois que você faz a disciplina, como por exemplo, eu fiz Matemática I, ficou muito mais fácil para eu atuar em sala de aula. Antes de fazer a disciplina eu tive muita dificuldade para trabalhar multiplicação, números fracionários. E aí você tem que estudar para você saber o que você vai fazer na sala de aula, porque muita coisa a gente esquece. Foi depois da disciplina que eu consegui, na prática, atuar melhor (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Ah, mais ou menos, não tanto assim não. Hoje em dia eu ainda sinto insegurança em relação a isso. Eu acho que o nosso curso deixa muito a desejar, porque quando a gente faz estas disciplinas, Português, Matemática, eles deixam a gente muito mais voltada para os documentos, não tanto para o conteúdo. Eu acho que deveria ser mais voltado para o conteúdo que a gente vai dar dentro de sala, a gente já sabe o que é uma adição, uma subtração, o que é fazer uma frase, o que é fazer um texto, mas a gente aprendeu isso há anos atrás, na nossa escolarização. Então, para nosso curso, devia dar uma relembração, algumas dicas. [...] Eu acho que nosso curso e até mesmo o PIBID [...] a gente explica pelo que a gente vê nos livros, eu pelo menos, o que eu aprendo na internet. É o que eu posso dizer

¹²⁶ O curso aqui enfocado conta com as seguintes disciplinas de metodologia: Matemática I – EDU 461; Matemática II – EDU 470; Língua Portuguesa I – EDU 464; Língua Portuguesa II – EDU 465; História – EDU 467; Geografia – EDU 468.

da minha experiência na escola [...] (Marlene, 2013, A, 13 meses de atuação).

Quando perguntadas sobre a contribuição do ato de desenvolver atividades com os alunos para a aprendizagem da docência, os aspectos mencionados pelas licenciandas estão relacionados à oportunidade de planejar e executar aulas. Assim, a execução e as reações dos alunos ao trabalho das graduandas recebem destaque em algumas falas.

O fato de você sentar para planejar alguma coisa, é diferente de você vivenciar, como por exemplo, aqui na universidade; às vezes você vê as coisas na teoria, você não tem este planejamento do dia a dia (Maria, 2013, C, 13 meses de atuação).

Ah, com certeza é fazendo que a gente aprende. Muitas vezes, vendo o que você faz que dá certo, o que não dá. Muitas vezes tentar de novo aquela mesma coisa que não deu certo e aí você vê que da próxima vez foi um pouco melhor. Mudando algumas atitudes, mudando a forma de falar, às vezes você percebe você vai pegando, digamos, a manha do processo, porque quando você entra você está totalmente cru, você não sabe nem como falar com uma criança direito [...] Então, a gente acaba falando palavras que eles não têm a mínima noção do que seja, toda esta questão didática mesmo, você chega, eu pelo menos cheguei sem saber como fazer. E aí com o tempo você vai conhecendo seus alunos, você vai percebendo, quais são as necessidades, o que eles entendem o que eles não entendem, de que forma você tem que abordar aquilo (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

Tem contribuído muito, porque quando você planeja uma aula, você vai lá coloca os objetivos, o desenvolvimento e tudo, quando você vai para a sala de aula, que você vai desenvolver a atividade, às vezes, tem coisa que impede que aconteça; e a partir daquilo você vai vendo o que pode ser feito para modificar, o que não deu certo, porque não deu certo. É uma experiência boa que você tem de estar vivenciando e poder modificar depois alguma coisa que não deu certo (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Às vezes, eu via que tinha determinado aluno que não entendia a atividade, eu tinha que pensar outra forma de explicar para ele. Quando você vê essas diferentes coisas que, às vezes, eu acho que passam despercebidas para a gente, mas que ajudam a aprender muita coisa, porque você tem que aprender a lidar com pessoas com o pensamento diferente, que não entendem de determinada maneira, mas que entendem de outra. Você tem que pensar como explicar (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

Com certeza, porque no momento que você faz o planejamento e vai executá-lo, você tem a oportunidade de refletir sobre aquela ação. Você vê que tem coisa que você planeja, na prática, na hora da transposição didática, você tem alguma dificuldade. Às vezes, você planeja uma aula que você quer dar em 50 minutos, mas de repente você percebe que aquela aula pode se desdobrar em três, quatro aulas. A aula que você prepara de três aulas, às vezes, o rendimento dela pode ser uma aula só. Você percebe em que ponto você consegue uma maior motivação dos alunos em relação aquilo que você está ensinando. Assim, as destrezas mesmo do professor. Eu consegui muito isso com estas atividades, a autonomia de pensar e agir, saber quais caminhos que eu posso seguir. Isso me ajudou muito, na questão de

subsídios, saber o que procurar como procurar, o que propor, como propor, de que forma eu devo transmitir, de pensar:

- Será que eu estou me fazendo entender naquele momento?

Eu acho que tudo isso foi muito válido para a minha formação, sem esses planejamentos, sem essas execuções, sem essa oportunidade, eu seria muito diferente, uma profissional menos segura. Isso, se eu não tivesse tido a oportunidade de vivenciar estes planejamentos, de executá-los, de ver as dificuldades que a gente enfrenta na sala de aula para que você consiga motivar os alunos, para conseguir um bom desenvolvimento da aprendizagem. Então, isso tudo fez com que eu crescesse enquanto profissional (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação).

Sim, principalmente nos momentos que eu sento para planejar, que eu acho que é a parte que mais contribuí, porque você tem que pensar:

- Será que isso vai dar certo mesmo?

- Será que essa atividade vai atender a necessidade daquele aluno?

Você tem que estar fazendo e refletindo durante todo momento (Inácia, 2013, A, 27 meses de atuação).

Analisando as falas das licenciandas, podemos notar que as narrativas de 6 delas expressam considerações já expostas por Farias (2009), ao falar sobre o sentido e os princípios do ato de planejar. Margarida e Joana anunciam a percepção do planejamento como ato contínuo¹²⁷, que não se inicia nem se esgota na tarefa de elaboração do plano e execução da aula. Consideramos isso, porque elas mencionam como fazem a avaliação do ocorrido em sala - se valem da mesma para repensar o modo de fazer. Nesse sentido, explicitam modificar: a postura, o modo de falar e o que não deu certo.

Para Maria, a contribuição do ato de realizar a tarefa de planejar no âmbito do PIBID reside no fato de que essa não é uma ação pontual, como é no curso. Além disso, a contribuição advém também da percepção de que as coisas nem sempre ocorrem como imaginado, o que coloca a necessidade de flexibilidade¹²⁸, um dos princípios do ato de planejar. Inácia comenta o ato de planejar como um momento de refletir sobre as necessidades dos alunos¹²⁹ e a possibilidade de exequibilidade¹³⁰ do plano. Já Marina cita que, ao executar o plano, tem a oportunidade de perceber as suas dificuldades na transposição didática¹³¹ e de perceber a motivação dos alunos. Com isso, ela argumenta que se sente mais segura.

¹²⁷ De acordo com Farias (2009), o planejamento é um ato reflexivo e contínuo, porque é permeado por um processo de avaliação e revisão do que somos, do que fazemos, e do que precisamos fazer.

¹²⁸ A flexibilidade corresponde à avaliação e ao (re)planejamento do percurso. É importante ressaltar que ela não diz respeito ao acaso ou imprevisto (FARIAS, 2009).

¹²⁹ O diagnóstico da realidade sobre a qual iremos intervir é a primeira fase para elaboração do planejamento (FARIAS, 2009).

¹³⁰ A condição de exequibilidade do plano diz respeito à avaliação do tempo e recursos disponíveis.

¹³¹ O conceito de transposição didática foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro “La transposition Didatique”. A transposição didática é o meio pelo qual se transforma o conhecimento científico em conhecimento escolar. São processos e saberes envolvidos na

Quando perguntadas sobre a contribuição da participação no PIBID para a aprendizagem do currículo escolar, 4 graduandas expressam respostas que em seu conteúdo mostram como a aprendizagem está intimamente ligada ao contato diário com a escola e com os professores. Situação essa, que vai ao encontro da proposição de Tardif (2009) em que afirma que os conhecimentos curriculares são apreendidos também pelo contato diário com a profissão e com os pares.

Maria cita três momentos oportunos para aprender sobre o currículo das séries iniciais: a participação no planejamento¹³², bem como na escolha do livro didático a ser adotado durante o ano; e a possibilidade de ouvir considerações dos professores regentes sobre como esse currículo é trabalhado ao longo do tempo.

Eu acho que quando o professor planeja junto você percebe um pouco mais; quando você senta com o professor que você vê ele planejar as aulas, eu acho que você percebe mais um pouco do currículo, de como o professor tem que dar conta (Maria, 2013, C,13 meses de atuação).

As professoras discutiam a questão da letra cursiva, parece que algum tempo atrás elas colocavam a letra cursiva já no meio do ano. E aí os professores no dia a dia foram vendo que não estava adiantando. Então, começaram a jogar a letra cursiva mais para frente, ou seja, são adaptações que muitas vezes o currículo pede, e o professor vai perceber só na prática mesmo, com a experiência [...] No dia a dia os professores viram que não, às vezes, era melhor estender um pouco mais na letra palito para que os meninos estivessem mais maduros quando começasse a cursiva. Às vezes começava a cursiva cedo, às vezes, os meninos não estavam com uma coordenação motora boa e ainda isso acabava diminuindo o interesse dos alunos (Maria, 2013, C,13 meses de atuação).

*Eu sentei com a professora, ela me mostrou algumas coisas no livro:
– Olha como este livro aqui possibilita trazer mais para a realidade do aluno. [...] e às vezes ela me mostrava:*

– Olha, esse daqui está muito mais fechado, olha o tipo de letra.

Até com isso a gente tem que ter cuidado. Nesse sentido, eu achei muito rico. [...] a experiência que eu tive de ajudar a escolher um livro didático foi muito legal, [...], neste sentido de ver como que eram as atividades, de pensar conteúdo, até mesmo a ordem (Maria, 2013, C,13 meses de atuação).

Maria é a única licencianda que, embora comente sobre a contribuição do subprojeto para a sua aprendizagem do currículo das séries iniciais, expressa considerar que os conhecimentos adquiridos ainda são poucos.

transposição didática: fazer recortes na área de especialidades de acordo com o julgamento da relevância dos objetivos de ensino escolhido; selecionar quais aspectos de determinado conhecimento são relevantes; dominar o conhecimento em questão, incluindo a sua forma de construção; relacionar determinado conhecimento com outras áreas; contextualizar esse conhecimento; ter um pressuposto sobre como o aluno aprende; dominar as estratégias de ensino para organizar as situações de aprendizagem (MELLO, s.d).

¹³² Das 4 licenciandas atuantes na escola C, somente Maria evidencia participar junto com a professora regente do momento de planejamento.

Lúcia, Marina e Marlene enfatizam a vivência do currículo em sala de aula. Lúcia ainda acrescenta o contato com o plano bimestral elaborado pelos professores e mostra as diferenças das aprendizagens quanto ao currículo que teve no PIBID em comparação com o estágio.

Eu acho que contribuiu demais, porque quando a gente tem contato para saber o que vai estudar este ano em termos de português, matemática, o que os alunos precisam saber, como que eu vou trabalhar com a criança. Então, eu acho que isso me ajudou demais. Você vai criando noção do que é esperado do 1º ano, do 2º. Então, você vai tendo contato, até mesmo com o planejamento do professor, você vai vendo como se estrutura, coisa que às vezes, só no estágio você não vê muito. Então, é muito restrito o contato. Então, eu acho que neste aspecto foi bem interessante. [...] Porque planejamento diário a gente tem contato nos estágios, você faz a semana de regência e tal, mas você vê assim, um planejamento mais amplo, você não tem tanto contato (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

Sim, pois o contato que mantemos no dia a dia em sala de aula nos possibilita apreender e compreender o currículo, não só do ano/serie em que atuamos, mas dos outros anos/ serie, por exemplo, se atuo no 3º ano, sei que no final deste ciclo a criança tem que chegar no 4º ano totalmente alfabetizada (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação).

Dentro da sala de aula eu tendo contato com o que as professoras trabalhavam (Marlene, 2013, A, 13 meses de atuação).

Retomando a questão do contato inicial com a escola, outra temática que aparece nas respostas de 5 entrevistadas é a questão de lidar com o comportamento dos alunos, considerados por algumas licenciandas como indisciplinados. Essa temática é ressaltada também quando as graduandas são indagadas se tiveram alguma dificuldade na atuação na escola. Nessa direção, Campos (2013), ao inquirir estudantes participantes do subprojeto focado e ex-participantes acerca dos maiores desafios enfrentados durante a participação no Programa, verificou que dentre os mais recorrentes estava a indisciplina dos alunos.

De modo geral, ao falar sobre a indisciplina, as informantes se referem a aspectos do comportamento dos alunos, a saber: não ouvir; não fazer as atividades; não demonstrar interesse; fazerem bagunça; e não respeitarem. Muitas vezes, essas questões aparecem nos discursos das entrevistadas associadas às suas dificuldades de gestão de classe, expressas como: *eu não tinha ainda aquela postura; eu não sabia como lidar*. Dessa forma, interpretamos que as licenciandas consideram que suas fragilidades na gestão de classe, somadas à indisciplina dos alunos, dificultaram a inserção na escola, tornando este momento estressante e decepcionante.

Ademais, as graduandas associam a indisciplina dos alunos ao fato de eles não as verem como professoras “[...] e elas meio que me viam mais como uma ajudante, uma amiga muitas vezes, e como professora mesmo, muitas vezes ficava de lado (Maria, 2013, C, 13 meses de atuação).

Esse último aspecto parece estar relacionado com o posicionamento delicado no qual as licenciandas se encontram, haja vista que realmente não são as professoras regentes das classes. Isso porque, elas não estão todos os dias com os alunos na sala de aula, não assumem as mesmas responsabilidades que a regente e não têm o diálogo com os pais dos alunos. No entanto, também não são estagiárias, e, embora não estejam todos os dias da semana com os estudantes, os acompanham durante o ano.

Maria explica a sua dificuldade de lidar com a indisciplina dos alunos também pelo fato de eles serem mais velhos - se encontrarem no quinto ano -, e devido ao seu momento de inserção na escola, já na metade do ano letivo. Já Joana, relaciona a questão, caracterizando a turma em que ela trabalhou “*A minha experiência inicial não deu muito certo. Eu não sei também se é porque de cara eu peguei uma turma mais agitada, quando estava entrando na sala de aula, naquele ano acabou que atrapalhou muito (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação)*”. Ademais, as licenciandas citam que a dificuldade de gestão de classe era agravada na ocasião em que as graduandas desenvolviam determinada atividade e as professoras regentes se ausentavam da sala, bem como pela ausência das mesmas em um dia de trabalho.

Quando questionada sobre as dificuldades encontradas na atuação na escola, Joana reitera a questão da indisciplina e da sua fragilidade na gestão de classe já mencionadas quando ela falou da inserção na escola. Nessa direção, Inácia aponta para problemas que teve ao trabalhar com uma turma de quinto ano, em que os alunos eram agitados e desmotivados. Marlene também cita que lidar com a falta de motivação dos alunos foi um desafio e acresce a esta questão a sua insegurança quanto à atuação como docente, o que é enfatizado em vários momentos da entrevista. Assim como as entrevistadas Marlene e Inácia, Marina também faz menção à questão da motivação dos alunos, além de ressaltar a questão da condição de trabalho, o alto número de alunos por turma e as implicações disso nas atividades pedagógicas.

A respeito da disciplina, Van Zanten (2008), ao tratar sobre o papel central dos alunos na socialização profissional dos docentes, revela que 4 entre 10 professores iniciantes explicitam encontrar frequentemente problemas de disciplina. Para a autora, essa situação se agrava em estabelecimentos periféricos; sendo assim, nesses contextos,

esta influência é ainda mais importante por causar a percepção da dificuldade de mobilizar os conhecimentos e as técnicas aprendidas durante a formação inicial. Isso, porque, somam-se às dificuldades do iniciante as complexas relações dos alunos com os saberes escolares.

Desse modo, as dificuldades encontradas pelas licenciandas - disciplina, motivação, número de alunos por turma - podem ser consideradas como adjuntas. O problema parece estar ligado ao modo hierárquico de composição, social, econômico, os quais causam efeitos nas escolas, nos alunos e nas relações destes com o saber.

Sobre essa questão, ao ser questionado sobre as queixas dos professores quanto aos problemas de disciplina, falta de interesse em aprender e salas de aula lotadas, Nóvoa (2013) ressalta que em um contexto no qual todos têm acesso à escola, a questão central é: Como ensinar aqueles que não querem aprender? Como lidar com crianças que não vêem sentido na escola? Assim sendo, o desafio da Pedagogia contemporânea seria trabalhar com a diversidade, incluindo os alunos por meio do diálogo. Neste sentido, “As questões da autoridade, da relação e da disciplina são o coração da profissão docente e do trabalho pedagógico” (NÓVOA, 2013, p. 236).

Ainda, a respeito das dificuldades encontradas, notamos que as estudantes Maria e Margarida citaram questões bem singulares. Maria salienta não saber como agir com uma clientela escolar específica e que passa por constrangimentos relacionados a problemas enfrentados pela nossa sociedade. Nesse sentido, ela comenta o caso de algumas alunas – uma, que o pai é usuário de drogas e outra, que o pai está detido na prisão – e fala dos efeitos dessa situação vivenciada para as estudantes, bem como para suas aprendizagens. Já Margarida, relata ter tido dificuldade de conduzir o processo de ensino aprendizagem por não saber como ensinar determinado conteúdo. Em outro momento da entrevista, Margarida ressalta ter se sentido frustrada ao perceber as suas limitações no planejamento e execuções de aulas. Isso porque, segundo a licencianda, ela tinha a expectativa inicial de conseguir concretizar várias realizações no que tange ao processo de ensino aprendizagem. Como explicação para a experiência vista como mal sucedida pela graduanda, o único aspecto mencionado por ela são seus próprios limites.

A esse respeito Tardif (2013) expõe que o processo de democratização escolar deu origem a dois tipos de instituições: escola para elite e estabelecimentos situados em zonas difíceis. Dessa forma, boa parte dos professores enfrenta problemas como, a

violência diária nas escolas, o fracasso dos alunos, a pobreza e a falta de envolvimento das famílias. Para o autor (2013, p.567) essa situação acarreta:

[...] um desgaste moral dos professores [...] um sentimento de impotência ou de fracasso, acompanhada de uma falta de reconhecimento ou até mesmo de uma desvalorização profissional que conduz a um desânimo face a sua tarefa e uma impressão de inutilidade social.

Essa dualidade no sistema de ensino pulveriza os profissionais da educação em duas categorias, as quais se distinguem pelo contexto de trabalho docente: zonas difíceis e instituições de qualidade superior, privadas ou outras.

Quanto ao modo de lidar com as dificuldades sentidas, Margarida cita que buscava auxílio em livros, haja vista o conhecimento do conteúdo e de atividades que podem ser trabalhadas em relação ao mesmo. Assim como Marina, Margarida também ressalta que buscava apoio com as outras integrantes do PIBID, além de conversar com os profissionais da escola. Marina acrescenta o fato de consultar textos científicos, sites e blogs para o esclarecimento de determinada dúvida. A mesma também evidencia a experiência acumulada diariamente como fonte de conhecimento para lidar com as dificuldades.

Maria relata ter sentido muita angústia com os casos contados pelos alunos, principalmente porque os problemas vivenciados por eles eram questões que não tinham solução imediata e muito menos dependiam dela para serem sanados. A licencianda ressalta que estas questões a perturbavam, no sentido de não se esquecer dos casos contados pelos alunos. Ainda, evidencia que buscava motivar o aluno quanto a uma auto-imagem positiva, no que se refere à capacidade de aprender. Essas circunstâncias a conduziram a se questionar a respeito do sentido do conteúdo na vida do aluno diante dos constrangimentos vivenciados por eles. Chama-nos a atenção esse dado justamente pela especificidade do público da escola. Ao encontro das palavras de Maria, Van Zanten (2008) coloca que a adaptação ao trabalho de ensino em contextos periféricos afeta os objetivos, os conteúdos e as atividades de ensino. Nesse horizonte, as expectativas de resultados vão estar atreladas à motivação e à aquisição de confiança por parte dos alunos, etc., em detrimento de aprendizagens cognitivas, isto é, relacionadas ao saber socialmente acumulado.

Joana, ao ter problemas com a indisciplina e com a gestão de classe, lançou mão de conversas com os alunos e elaboração de combinados. Ressalta que a professora a

ajudou na gestão de classe no sentido de conversar com os estudantes, quando necessário. Inácia¹³³ explicita não ter alcançado êxito nas soluções propostas: atividades lúdicas e que sensibilizassem para o estudo. Argumenta que, ao pensar nestas situações, não consegue encontrar uma resposta para este insucesso, e como hipótese afirma não saber distinguir se o problema está no aluno, nela ou nas atividades trabalhadas, as quais poderiam estar desconexas da realidade do aluno. Outra entrevistada, Marlene, cita que, no que tange à sua insegurança, a professora regente a ajudou a sanar esta dificuldade e relata também ter tirado dúvidas com as colegas (licenciandas) quanto às atividades trabalhadas. Em relação a ser respeitada como professora pelos alunos, ela menciona que esta foi uma dificuldade que não cessou.

De modo geral, constatamos que o modo de lidar com as dificuldades estão ligados ao tato diário com os alunos e à busca de atividades, lembrando que todas entrevistadas sublinham que trabalham com atividades diferenciadas, lúdicas. Para tanto, consultam livros, artigos, internet, e conversam com as outras graduandas e com as profissionais da escola. Essas verificações nos levam a questionar: Será que as licenciandas vão resolver os problemas que se apresentam no trabalho com os alunos somente variando as atividades? Seria interessante incluir na agenda de estudo do grupo a problematização acerca da relação dos alunos com os saberes escolares.

Em suma, constatamos que a aprendizagem da docência nos contextos da escola é derivada principalmente do contato das licenciandas com as professoras regentes e com as demandas da profissão de professor.

Verificamos que a aprendizagem com as professoras da escola ocorre de três modos. Em primeiro lugar, o fato de poder observá-las é referenciado como meio de aprendizagem relacionado ao saber-fazer, além de ser indicado como uma oportunidade de pensar sobre o fazer e sobre as decisões tomadas na aula em relação às situações que vão surgindo. Em segundo lugar, ouvir o relato de professores sobre situações vivenciadas e atividades feitas na escola com os alunos, também se constituem como referência para as graduandas tomarem conhecimento e pensarem sobre questões ligadas ao saber fazer e à tomada de decisões no dia a dia da sala de aula. Além disso, as entrevistadas afirmam aprender com as professoras quando dialogam com as mesmas, tiram dúvidas, recebem sugestões de adaptação de atividades, de como lidar com os

¹³³ É Pertinente informar que essa experiência ocorreu na escola C. A experiência na escola A é vista por Inácia como bem sucedida.

alunos, e quando conversam sobre a distribuição do conteúdo no currículo desenvolvido ao longo do ano.

Quando afirmamos que a aprendizagem nos contextos das escolas é derivada também das demandas da profissão, queremos chamar a atenção para o fato de que a inserção na escola impele as licenciandas a tomarem conhecimento e contato com as funções que os professores exercem, bem como os saberes que são necessários para a concretização das mesmas. Nesse sentido, as licenciandas são levadas a um processo ininterrupto de planejamento e execução de aulas, envolvendo alunos reais com reações não previstas.

As falas das licenciandas indicam que o conteúdo das aprendizagens, decorrentes da inserção na escola, está relacionado ao saber fazer. São aprendizagens concretas citadas pelas mesmas, a saber: contar histórias; escrever no quadro; compreender e conhecer a rotina da sala de aula e a importância da mesma; fazer planejamento; compreender a estruturação do currículo; lidar com os alunos; aprender conteúdos. Nessa direção, Campos (2013) verificou que uma das aprendizagens adquiridas no subprojeto focado pelas suas entrevistadas foi relativa ao ato de planejar.

Tendo em vista a classificação dos saberes docentes elaborada por Tardif (2011), consideramos que, embora possamos ligar os conhecimentos acima destacados aos diferentes saberes que compõem o seu modelo tipológico, os avaliamos como saberes da experiência. Isso porque, fica claro que eles são provenientes do contato com a sala de aula, do trabalho realizado com os alunos e da aprendizagem com os profissionais da escola. Isto é, a origem desse saber é a escola, contexto concreto onde se desenvolve o processo de ensino aprendizagem.

Tudo isso coaduna para a percepção de que o Programa antecipa o processo de socialização profissional pelos pares, ainda que não possa ser uma experiência equiparada ao início da carreira. Isso porque, institucionalmente, a responsabilidade sobre a turma e a cobrança por resultados é atribuída somente à professora regente. Dessa forma, as graduandas não vivenciam as mesmas pressões que as professoras de profissão. Ademais, a inserção das mesmas na escola acontece de modo dosado, pois elas não estão todos os dias na instituição. Soma-se a isto o fato de elas ainda estarem vivenciando a formação inicial, podendo ser mais facilmente influenciadas pelo curso em suas ações e percepções, além de contarem com o apoio do grupo.

Sendo assim, cumpre-nos ressaltar que, embora consideremos a importância desse momento de iniciação à docência, sabemos da provisoriedade dos seus efeitos, que futuramente sofrerão outras influências, seja pelo início da carreira, ou por outros motivos.

3.5.4 Os sentidos atribuídos pelas licenciandas ao PIBID em seus processos de desenvolvimento profissional

Tendo em vista o nosso principal objetivo: compreender e interpretar o sentido atribuído pelas licenciandas às experiências vivenciadas no PIBID/Pedagogia, relativas ao processo de desenvolvimento profissional, realizamos as seguintes indagações às participantes da pesquisa: Para você, qual o sentido que o PIBID tem em sua formação profissional? Quais são as suas perspectivas futuras em relação à formação profissional e a carreira docente? Ao longo da sua atuação no PIBID, você observou mudanças na sua forma de encarar o ensino? Qual (ais)?

É sabido que os estudos sobre a formação de professores sublinham: o caráter de construção do conhecimento profissional, bem como a significação pessoal da experiência; o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência; e a consideração da prática profissional como fonte básica de aprendizagem, embora não única (MIZUKAMI, 1996).

Considerando tais princípios torna-se pertinente inquirir as licenciandas sobre o sentido do PIBID em suas formações profissionais, haja vista que, ao inserir as graduandas no exercício da docência concomitante ao curso de formação inicial, o Programa cria um contexto empírico promissor para verificarmos qual a significação pessoal dessa experiência para a formação profissional daqueles que a vivenciam.

Avaliamos, ainda, a necessidade de indagar às licenciandas se ao longo da atuação no Programa elas perceberam mudanças na forma de encarar o ensino. Pois a palavra mudança é recorrente na literatura sobre o desenvolvimento profissional, a qual enfatiza a interação entre os conceitos de mudança, aprendizagem e desenvolvimento profissional. Para Simão et al. (2005), a mudança é, ao mesmo tempo, processo e produto que resulta de uma aprendizagem, incluindo novas formas de pensar e de entender a prática. Os fatores contextuais, como cultura, clima, dinâmica de colaboração

podem influenciar nos processos de mudança, bem como os pessoais: motivação, expectativa, história de vida.

Ancorados em três estudos empíricos e em autores que tratam a questão da mudança nos professores, Simão et al. (2005), ao discutirem um modelo de mudança nos docentes, esclarecem que este processo pode ocorrer no nível das atitudes, dos valores, da ação, dos saberes e das competências cognitivas, metacognitivas e motivacionais. No que se refere ao conteúdo da mudança, eles podem ser: pessoais; pedagógicos – gerais, ou didáticos; relativos a matéria, e ao contexto particular – aluno, classe, escola ou comunidade.

A última pergunta da entrevista abordou as perspectivas futuras das licenciandas em relação à formação profissional e à carreira docente, por compreendermos que o desenvolvimento profissional do professor se prolonga pela vida do docente. Sendo assim, e considerando que as informantes estavam, na data de realização das entrevistas, em um momento de encerramento da formação inicial, avaliamos ser pertinente conhecer suas expectativas, isto é, suas pretensões de investimento ou desinvestimento em relação à formação profissional e à carreira docente.

Categorizamos o conteúdo das respostas das participantes da pesquisa em três temáticas, a saber: a validação da escolha profissional; a vivência em grupo, o coletivo; e a relação teoria e prática. Na composição destes itens ainda fizemos algumas observações sobre certas especificidades notadas ao longo da entrevista e/ou em outras questões.

Do total de 7 entrevistadas, 5 apontaram que o sentido do PIBID para sua formação profissional reside no fato de que a participação no Programa foi uma oportunidade para confirmarem a decisão quanto ao interesse na profissão. Nessa perspectiva, quando as licenciandas foram inquiridas se ao longo da atuação no Programa observaram mudanças na sua forma de encarar o ensino, das 5 já mencionadas 2 reafirmam a contribuição do Programa na validação da decisão profissional. Ainda a esse respeito, quando as participantes da pesquisa foram indagadas sobre as perspectivas futuras em relação à formação profissional e à carreira docente, 6 informantes evidenciaram o interesse em atuar na Educação Básica.

Um ano acompanhando a turma é outra dinâmica do que você acompanhar um mês. Eu acho que é uma formação muito mais complexa, e eu acho que te possibilita realmente entender se você quer realmente isto, ou se você não quer (Maria, 2013, C, 13 meses de atuação).

Acho que em termos de aprendizagem, de segurança, de saber mesmo que eu estou ali dentro da sala, que eu tenho capacidade de estar ali, que eu estou preparada para isso. Nisto, eu acho que o PIBID mudou tudo. Foi assim um divisor mesmo de águas, posso falar que antes eu era muito mais insegura, mesmo eu sabendo o que eu queria, mas eu ficava assim, porque você não tinha tanto contato com a escola em si. Hoje, eu tendo contato, eu vejo que é ali mesmo que eu quero ficar, eu sei as dificuldades e tal, mas eu tenho segurança do que eu estou fazendo. Aprendi muito observando as práticas das professoras, vendo as outras professoras falando (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

E assim me deu uma autonomia, uma segurança muito grande, fez que eu me sentisse professora. Eu vejo o PIBID muito assim, ele conseguiu fazer com que eu me sentisse professora, de saber que realmente era isso mesmo que eu queria. [...] o projeto esclareceu muito esta questão também da minha satisfação pessoal com relação à profissão. De que foi muito positiva, que é isso que eu gosto mesmo. A autonomia que eu adquiri, se eu pegar uma sala de aula agora quando eu me formar, eu vou ter muito mais destrezas para lidar com os desafios do dia a dia. Um esclarecimento muito maior para poder lidar com a complexidade mesmo que é o trabalho docente, uma segurança que eu acho que o PIBID me deu em relação a minha formação (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação).

[...] acho que é como se fosse um, não um teste de qualidade, como se fosse um teste para você ver se você quer e ou se você não quer [...] (Marlene, 2013, A, 13 meses de atuação).

Com a vivência do PIBID você reflete isso, se é isso mesmo que você quer, se você vai ter coragem de vencer este medo, este desafio [...] No segundo ano já aconteceu o processo contrário, como eu mudei de escola, já fui tendo mais abertura, já peguei uma turma melhor, no sentido de comportamento. Então, eu tive a vontade de dar continuidade, pensei, realmente é isso que eu quero, é isso que eu gosto (Inácia, 2013, A, 27 meses de atuação).

A partir dessas falas, podemos observar que Lúcia e Marina destacaram a segurança que adquiriram e as implicações dessa na decisão profissional. Ao longo das entrevistas ambas as inquiridas sublinharam sentir satisfação com a profissão. Quando indagada se ao longo da atuação no PIBID ela observou mudanças na sua forma de encarar o ensino, Lúcia novamente evidencia a questão da segurança alcançada e da validação quanto à escolha profissional. No discurso da mesma a segurança é decorrente do fato de poder observar e ouvir as professoras da escola contando suas experiências e de um contato contínuo com a instituição de ensino: “[...] você tem o contato ali, mesmo que seja duas vezes por semana, você está ali todo mês. Você acompanha todo o processo, então eu acho que vai te dando segurança ao longo do tempo [...] (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação)”.

Em acordo com as palavras de Lúcia, Marlene, ao ser inquirida se ao longo da atuação no PIBID observou mudanças na sua forma de encarar o ensino, também

ressalta, novamente, ter ganhando segurança e validade sua escolha pela Pedagogia. No entanto, ela salienta que embora tenha entrado no curso com o objetivo de ser professora, sua pretensão inicial era de dar aula para a educação infantil, devido a seu contato com primas e tias que atuavam nessa esfera. Com o PIBID, ela pontua que passou a ter perspectiva de atuar no ensino fundamental, fato que parece ser importante para a mesma, pois ela faz questão de inserir esse assunto em vários momentos da entrevista, com muita empolgação.

Já nas falas de Marina chama a atenção, com destaque, para a autonomia desenvolvida; em alguns momentos da entrevista, a licencianda comenta essa questão, sempre a relacionando a algum conhecimento ou habilidade adquirida na atuação na escola e/ou no convívio com professores de profissão.

A esse respeito, quando questionada se ao longo da atuação no PIBID observou mudanças na forma de encarar o ensino, Marina evidencia que a vivência no Programa contribuiu para que ela pudesse acreditar que o ensino é constituído das trocas de experiências entre os atores que compõem o cenário escolar. Destaca, também, algumas aprendizagens advindas do contato com a prática - elaborar e executar um plano de aula, ter domínio de turma e buscar o desenvolvimento integral dos alunos.

Inácia, por outro lado, mostra que a sua decisão profissional está intimamente ligada à experiência bem sucedida na escola A, em sua atuação em uma turma de segundo ano. Em vários momentos da entrevista, a transferência da licencianda do estabelecimento B para o A aparece como tendo relevância significativa na trajetória da mesma.

Já vimos nessa pesquisa que o estabelecimento A conta com precárias condições de trabalho. No entanto, isso não parece ter afetado Inácia. Assim, uma hipótese para explicar a ligação da validação quanto à decisão profissional da estudante com a inserção na escola referida, seria o fato desse estabelecimento possuir um clima institucional que favoreça a iniciação à docência. Isso porque, segundo Costa (2010) um clima escolar positivo está diretamente associado a uma maior satisfação com o trabalho. Nesse sentido, as principais características do clima que parecem influenciar a satisfação, são: as relações interpessoais; a coesão do grupo de trabalho; o grau de implicação nas tarefas desenvolvidas; e o apoio recebido no trabalho.

Por outro lado, devemos prestar atenção no fato de que a experiência de Inácia na escola B ocorreu no seu primeiro ano de atuação, enquanto que na escola A, a inserção se deu no segundo ano. A esse respeito chama-nos a atenção a resposta da

referida entrevistada quando indagada se, ao longo da atuação no PIBID, observou mudanças na sua forma de encarar o ensino, ela ressalta que pensava que ser professor era tarefa simples. Explicita que, ao ser inserida no contexto escolar, pôde perceber as dificuldades inerentes ao trabalho docente, dentre elas, a questão do planejamento e da interdisciplinaridade.

Eu achava que ser professor era tranquilo, que era só você chegar lá dar sua aula e pronto, mas não é. Quando você se insere ali naquele contexto, aí você tem outra visão. A questão [...] de planejar, nossa, você tem que planejar atividade de português, de matemática, atividades que englobam tudo ao mesmo tempo. E eu pensei que era tudo mais tranquilo, mas quando você vai para a prática mesmo, você vê que não é tão fácil assim ser professor (Inácia, 2013, A, 27 meses de atuação).

Essa questão nos leva a considerar outra dimensão da dificuldade de inserção e atuação da licencianda na escola B. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de que a falta de conhecimento sobre o trabalho docente também pode ter contribuído para a configuração de tal situação.

O planejamento é uma tarefa inerente ao trabalho do professor, em que se aprende no curso de formação os princípios que regem esse ato. No entanto, é com a inserção no contexto escolar que se tem a responsabilidade de estar sempre exercendo essa ação, tendo em vista o contexto concreto no qual se atua. Nas falas de Inácia podemos perceber que a entrevistada sublinha a questão de planejar atividades referentes a diferentes áreas do saber e também interdisciplinares, o que demanda tempo e conhecimentos, tanto acerca do modo como sistematizar o plano, como sobre o conteúdo, e o contexto social e psicológico - no qual os alunos se encontram imersos.

O fato das participantes da pesquisa, de modo geral, serem provenientes de famílias com baixa escolaridade pode contribuir para que elas não tenham a dimensão do que é o trabalho do professor. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de que a origem social pode ser um aspecto que não favoreça o conhecimento das profissões, tendo em vista a dimensão de suas atribuições e responsabilidades sociais. Embora as licenciandas tenham sido alunas na Educação Básica, essa experiência não permite ver o trabalho do professor em toda sua amplitude, escolha de materiais, planejamento, preparação de provas, dentre outras tarefas. Sendo assim, a socialização pré-profissional não abrange questões para além das notadas e sentidas por aqueles que as vivenciam (LÜDKE, 2013).

Dessa forma, consideramos que a própria mudança no âmbito do conhecimento das tarefas que os docentes exercem também pode ter contribuído para a experiência positiva vivenciada na escola A, a qual resultou na validação da escolha profissional.

Ainda a respeito da decisão profissional, quando as participantes da pesquisa foram indagadas sobre suas perspectivas futuras em relação à formação profissional e à carreira docente, 6 licenciandas evidenciaram o interesse em atuar na Educação Básica. Em compasso com tal constatação, o estudo de Campos (2013) mostra que estudantes participantes do subprojeto focado e egressas do mesmo tinham a pretensão de iniciar ou dar continuidade no trabalho como professora.

No nosso estudo, a única graduanda que não manifestou o interesse em trabalhar como docente explicita o seu gosto pela pesquisa, e, no momento da entrevista, revela querer ingressar no mestrado, o que atualmente foi concretizado com a sua aprovação em um programa de pós-graduação. No discurso da mesma, ela relaciona sua predileção pela pesquisa com a desvalorização da profissão professor, isto é, considera que ser pesquisador além de ser mais rentável é mais valorizado socialmente.

Para ser bem sincera, meu maior sonho é fazer mestrado [...] trabalhar como professor é muito desvalorizado, socialmente e financeiramente.[...] Eu assim, se eu puder escolher, eu não quero ser professora de criança (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

Cumpramos ressaltar que Margarida foi a única graduanda que chegou a iniciar outro curso superior e que sempre estudou em escola particular. Ademais, dentre as participantes da pesquisa, é a que possui renda familiar mais alta. Tal situação pode ser um indicativo de que a trajetória escolar e o contexto social podem ter influenciado a licencianda quanto à decisão profissional. Cabe ainda revelar que além de Margarida ser a única graduanda a não querer atuar como professora das séries iniciais, de igual modo, ela explicita que vivenciou o choque de realidade ao adentrar a escola.

Eu fiquei mais pessimista, fiquei mais pessimista e fiquei mais realista também; na verdade porque eu entendo que existem mais dificuldades do que eu pensava, só que eu também hoje já passei da fase de angústia e de ficar paralisada para pensar que existe dificuldade e como que eu vou lidar com ela? Não deu certo dessa forma? Vamos tentar outra. Fiquei, foi mais neste sentido, mas eu acho que o impacto maior foi de ver que as coisas são muito mais difíceis do que eu pensava. Esse choque de realidade eu acho ele importante também. Eu achava que era difícil, mas eu não sabia de que forma isso era difícil, quais eram as reais dificuldades, [...] quando você está vivendo é outra coisa, as angústias que surgem são diferentes. As coisas que você acaba percebendo, as reflexões que aquela realidade gera são

diferentes do que se eu estivesse simplesmente na minha casa lendo os textos sobre as dificuldades (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

A bolsista relata que, ao vivenciar as dificuldades do contexto escolar, teve sentimentos de angústia que a fizeram refletir sobre os seus ideais e perspectivas iniciais, como podemos ver em:

Ah, uma sensação de... como é que eu vou dizer... de sufocamento, de ver que [...] muita coisa que você vai fazer não vai mudar nada. E aí a ideia que você tem, que muitas vezes, que eu tinha também quando eu entrei aqui, porque a gente entra muito mais nova também, de que acha que vai mudar o mundo. E aí quando você vai para a realidade você vê que você não vai conseguir mudar o mundo o máximo que você vai fazer é contribuir positivamente para determinada realidade ao invés de contribuir para aquilo piorar mais ainda, mas mudar o mundo você não vai. Foi mais neste sentido assim, que eu acho que eu era muito idealista, agora eu sou mais pé no chão, eu não deixo de acreditar que eu posso contribuir, eu sei que a minha contribuição vai ser positiva, mas vai ser limitada pelos condicionantes, eu não vou conseguir carregar o mundo nas costas (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

A postura primeira de Margarida é coerente com suas falas iniciais sobre os motivos que a levaram a ingressar no PIBID, em que ela relata necessidade de vivenciar as coisas que até então achava que estava informada pela teoria, ainda ressalta que, inicialmente, estava “encantada” ou seduzida pelas mesmas.

O encantamento pelas teorias e o fato de pensar que elas correspondiam à realidade das escolas pode ter causado o choque de realidade, tendo em vista o embate das suas crenças e as percepções iniciais com o contexto real, o qual não correspondeu as suas expectativas iniciais. Tudo isso, somado à postura idealista de acreditar que poderia “mudar o mundo”, são fatores que podem ter colaborado para o sentimento de angústia, o choque de realidade. Chama a atenção o fato de ser justamente esse sentimento de angústia o que mobilizou Margarida a rever seus ideais - sem deixá-los, mas revisando-os à luz da experiência.

A esse respeito, Cordeiro (2010) contribui para compreendermos que ensinar não é um tipo de atividade que se resolve mediante aplicação de regras, de conhecimentos proposicionais. Assim, os professores terão de se guiar sozinhos, tendo em vista a busca de orientações em diversas modalidades de saber, mas com o esclarecimento de que não há respostas prontas para as dificuldades vivenciadas por eles.

Nesse sentido, Tadif (2011) mostra que os conhecimentos proposicionais sobre o ensino, veiculados durante a formação, constituem uma falsa representação dos saberes dos professores a respeito da prática, pois o pensamento humano não é ativado segundo uma lógica aplicacionista, onde se dirige as ações com base em proposições já conhecidas.

Finalmente, é pertinente lembrar que, embora as falas de Margarida indiquem que ela superou o choque de realidade, ela não tem a pretensão de atuar como professora da Educação Básica. Contudo, a sua decisão de fazer o mestrado em Educação aponta para a sua atuação na referida área.

Cumpre-nos ressaltar que, das 6 entrevistadas que manifestaram o desejo de trabalhar como professoras, 4 também se interessam pela realização do mestrado. Isso, sendo que, assim como Margarida, Lúcia também chegou a ser aprovada em um programa de pós-graduação. O interesse desta em ser professora se manifesta em paralelo com as suas falas, que indicam uma socialização pré-profissional vivenciada de modo muito significativo, o que decorre também de uma trajetória escolar bem sucedida.

Por fim, é pertinente reafirmar que 2 licenciandas que foram inseridas na escola A não manifestaram o desejo de ingressar no mestrado, nem na especialização. Atualmente, elas estão como professora regente nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Ademais, cabe destacar que todas as 4 graduandas que atuaram na escola C revelaram desejar ingressar no mestrado. Como já ressaltado, destas, 2 foram aprovadas.

Referente à validação quanto à decisão profissional, Dubar (2012)¹³⁴ ao falar sobre a socialização profissional, apoiado em dados de pesquisas, explicita haver relação direta entre o tempo de inserção no mundo do trabalho e a satisfação dos estagiários. Isto, sendo que quanto mais longo é o tempo mais os estudantes sentem-se satisfeitos. Na nossa pesquisa esta dimensão temporal é marcante, ao longo das entrevistas as estudantes associam a validação da escolha pela profissão de professor com a oportunidade de ter um contato contínuo com a escola, além de destacarem sentir uma segurança assentada, sobretudo, na imersão no ambiente escolar e nos saberes adquiridos na relação com as professoras regentes.

¹³⁴ Dubar (2012) discute a socialização profissional de médicos e enfermeiros imersos nos contexto de trabalho com base em dados empíricos e resultados de diferentes pesquisas.

Sobre esse último aspecto, Dubar (2012) expõe que a qualidade do relacionamento entre o estagiário e profissional experiente é de fundamental importância. Isso porque, ao sentir-se reconhecido pelo tutor como colega de profissão, bem como identificar-se com ele possibilita a construção da identidade profissional. Esse processo de construção de si pelo trabalho tem íntima afinidade com a socialização profissional que tem haver com a relação de si consigo mesmo, com o mundo do trabalho e com os outros – aluno, demais professores, sociedade.

Nessa mesma direção, Dubar (2012) evidencia que só terminam o curso de medicina aqueles que alcançam uma transformação identitária. A esse respeito, inferimos que o PIBID parece influenciar as licenciandas no sentido de passarem a olhar para si mesmas não mais como estudantes, mas sim como professoras, haja vista uma projeção futura.

A identidade profissional diz respeito ao processo de construção de si ao longo do tempo. Ela se edifica, dentre outros fatores, por meio da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, do confronto entre teoria e prática, e do sentido conferido pelos docentes ao ser professor (PIMENTA, 2007). Assim sendo, a constituição da identidade profissional está assentada na socialização profissional, a qual, em síntese, envolve o jogo das transações biográficas e relacionais (LÜDKE, 1996).

Outra temática que emerge das falas de 2 licenciandas sobre o sentido do PIBID, é a questão da vivência em grupo, o coletivo.

Eu acho que esta experiência do PIBID, a gente começa a vivenciar mais cedo os desafios, mas a gente também tem uma equipe, a gente tem um professor auxiliando, a gente tem o professor da sala de aula, a gente tem o supervisor do PIBID, porque aí você não está vivenciando o desafio sozinho, você está vivenciando o desafio junto. E aí eu acho que você pensa junto. Acho que acreditar no trabalho coletivo, eu acho que o PIBID trouxe muito isso para mim. Acho que acreditar no trabalho coletivo, de conversar, de trocar experiência [...] Eu acho que isso, o PIBID trouxe muito para a minha formação profissional (Maria, 2013, C, 13 meses de atuação).

[...] eu vejo que o PIBID tem muita importância. Tem esta importância por causa disso, porque você está aprendendo com outro profissional, porque de certa forma, de uma grande forma você tem a ajuda do grupo que é o PIBID, de outras pessoas ali que estão na mesma situação, de um coordenador, de até recurso financeiro. Tudo isso auxilia a você vivenciar, a ter os primeiros contatos com a realidade escolar. [...] a responsabilidade é menor no PIBID, você tem outra pessoa ali para te ajudar, no caso é a professora, você auxilia a professora, você auxilia a turma, você não é a professora sozinha ali. E eu acho que a maior aprendizagem que a gente tem é essa coisa do grupo com o PIBID [...] eu acho que a gente aprende principalmente com a professora que a gente está trabalhando, com a escola, com os próprios alunos na prática mesmo (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

É necessário evidenciarmos que, ao longo da entrevista, Maria enfatiza a questão da vivência em grupo e do trabalho coletivo, bem como Margarida atribui importância às professoras da escola e as suas experiências e fala do grupo como um todo. De modo geral, assim como essas 2 licenciandas, ora ou outra, as demais participantes do Programa também referenciam a vivência em grupo.

Nessa mesma direção, o estudo de Ambrosetti et al. (2013) mostra que uma temática que emerge do grupo focal realizado com licenciandos participantes do PIBID se refere à dimensão coletiva no aprendizado da docência. Nesse sentido, os graduandos participantes do Programa atribuem importância às reuniões e discussões sobre as experiências vivenciadas na escola.

A questão do trabalho coletivo e a valorização do mesmo parece ser uma aprendizagem importante propiciada pelo PIBID. Sobre isso, Nóvoa (2013) assevera que há um acordo genérico quanto à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, dentre outras questões. Para esse autor, o diálogo entre os professores, a análise das práticas e a busca coletiva das melhores formas de agir confere sentido à formação.

Ainda no que se refere ao sentido do PIBID, a última temática que se destaca é a questão da relação entre teoria e prática, citada por 3 das entrevistadas. A esse respeito, cumpre-nos ressaltar que, ao escrever o relatório sobre a conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, na qual foram expostos vários textos sobre o estado da formação inicial em diferentes países, Canário (2007) afirma que o reconhecimento da importância de parcerias entre as instituições formadoras e as escolas incide sobre a tentativa de solução do problema da articulação entre teoria e prática.

Referente à relação entre teoria e prática, as pesquisas indicam que os docentes concebem estas duas dimensões como pólos separados, haja vista uma perspectiva aplicacionista (CANDAU, 2007). A esse respeito, Candau e Lelis (1988) esclarecem que há dois esquemas básicos de compreender essa relação: a visão dicotômica e a de unidade.

A visão de unidade é marcada pela relação de autonomia e dependência entre teoria e prática. Faz parte desta concepção o movimento de simultaneidade em que ambos os componentes referidos se retroalimentam. Já a perspectiva dicotômica está assentada na separação entre os referidos elementos. Este esquema assume duas

perspectivas: visão dissociativa e associativa. A primeira compreende a teoria e a prática como pólos opostos em que cabe aos teóricos, refletir e planejar, ao passo que aos responsáveis pela prática é delegado o executar, isto é o fazer. Na segunda, teoria e prática são concebidas de modo justaposto, sendo o primado da teoria. Nesta perspectiva, a teoria deve ser aplicada no campo da prática (CANDAU; LELIS, 1988).

Das 3 entrevistadas que expuseram a questão da relação entre teoria e prática, 1 delas apresenta a mesma como uma relação dicotômica:

O sentido de ver na prática o que acontece, de realmente você estar dentro da escola e ver o que realmente acontece, porque aqui dentro você vê muito texto, muito texto, e eu acho que muito texto que eu falo que são fábulas, porque o que você vê nos textos 50% é o que esta dentro da escola e 50% não é (Marlene, 2013, A, 13 meses de atuação).

Nas falas de Marlene, há ênfase à percepção de haver diferenças entre os textos lidos e a realidade observada; alinhada a essa noção a estudante atribui ao PIBID o sentido de poder observar como, de fato, é a escola. Nesse horizonte, nas suas palavras finais em resposta à indagação sobre os motivos que a levaram a inserir-se no Programa, a graduanda indica que, inicialmente, tinha uma representação pragmática de formação, visando à possibilidade linear de transferir o que aprendia no curso a prática profissional contextualizada: “*A vontade mesmo de estar na escola, de praticar o que a gente aprendia aqui dentro da universidade*” (Marlene, 2013, A, 13 meses de atuação).

Ao considerar a escola como campo de aplicação, a licencianda demonstra que parte de uma perspectiva associativa, no relacionamento entre teoria e prática. Suas falas expressam a sobreposição conferida aos espaços de formação e de prática, sendo que esta é vista como campo de aplicação (CANDAU; LELIS, 1988). Tal perspectiva é característica da racionalidade técnica.

Ainda a esse respeito, quando questionada sobre suas expectativas quanto ao PIBID, Marlene revela esperar adquirir conhecimentos que o curso não propiciava, e quando inquirida se estas perspectivas foram atendidas, a licencianda responde:

É como eu falei... não sei. O PIBID eu acho que é muita prática, é você está lá dentro mesmo. A gente vê que algumas coisas que a gente estuda na teoria, nem sempre são o que a gente realmente está vendo dentro da escola, acho que, não sei, é (Risos). É complicado falar sabe (Marlene, 2013, A, 13 meses de atuação).

As narrativas ainda demonstram que, com a entrada na escola, Marlene passa a conceber a relação teoria e prática em uma perspectiva dissociativa, isto é, teoria e prática como pólos opostos (CANDAUI; LELIS, 1988). Esta situação vai ao encontro de suas falas ao longo da entrevista que indicam que a licencianda considera o PIBID como lugar de prática e o curso de Pedagogia como espaço destinado à teoria.

Ao contrário de Marlene, Joana e Lúcia demonstram uma visão de unidade no relacionamento teoria e prática. Nesse enfoque, as contradições são consideradas como a faceta que pode favorecer a constituição de uma unidade entre a teoria e prática. Sendo assim, a teoria não comanda a prática nem se anula na mesma (CANDAUI; LELIS, 1988), conforme podemos inferir a partir das seguintes falas:

Eu acho que neste tempo que eu estou na escola, eu consegui compreender um pouco melhor o que é este espaço, como se dão as relações, o papel de cada um dentro das escolas. [...] a gente vai para a escola você tem um olhar de fora, você só vai com as leituras que você fez até então do curso, e quando você vai à prática, você vê que é um pouco diferente. Então, você acaba mudando o olhar em relação à atuação em sala de aula, porque às vezes têm textos que te propõe uma coisa, e realmente eu acho que a gente deve tentar seguir da melhor forma, só que quando você vai para a prática mesmo, tem coisas que fogem um pouco da teoria. Então, por mais que você tenta seguir a teoria você não consegue muito bem. [...] eu acho que as teorias, também elas devem ser adaptadas de acordo com a realidade, porque assim a teoria é uma só, mas ela tem que ser uma teoria mais adaptada, de você procurar caminhos e encaixar em cada lugar, em cada sala, em cada escola [...] Eu acho que para mim, tem todo o sentido de experiência mesmo, de poder conciliar teoria e prática, de até reformular (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Então, eu acho que em termos de aprendizagem para a minha formação, o PIBID me ajudou mesmo, me ajudou a refletir. [...] Você conseguia fazer sentido no que estava fazendo [...] até as disciplinas do próprio curso fizeram mais significado, porque você conseguia compreender como era a realidade da escola. Então, você vai vendo assim, você consegue dialogar a disciplina que você faz com o que você está vendo dentro da escola e eu acho que isso foi bem interessante, porque ajudou muito a refletir sobre a situação. Talvez se eu não tivesse este contato, eu não refletisse tanto, não ia ser assim, uma formação tão mais significativa do jeito que foi (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

Consideramos que Lúcia e Joana vêem a relação teoria e prática sob uma perspectiva de unidade, visto que Lúcia menciona compreender a realidade da escola a partir das disciplinas, do diálogo entre os conhecimentos estudados no curso com a vivência na escola, o que para a mesma possibilitou conferir sentido a formação. Joana fala da conciliação entre teoria e prática em uma perspectiva de reformulação da teoria com base na realidade de atuação.

Sobre essa questão, Sacristán (1995), ao partir da concepção de ensino como tarefa problemática do ponto de vista intelectual e moral, assevera que, embora a atividade docente esteja intimamente relacionada com o conhecimento científico, ela não se resume a eles. Isso porque, além do caráter indeterminado da prática, ela demanda decisões de cunho político, cultural e ideológico. Assim, somente a perspectiva intelectual é insuficiente para orientar a prática.

Singularmente, as falas de Maria evidenciam que o sentido do PIBID para a mesma está assentado em uma mudança de concepção de ensino. A estudante revela que esperava encontrar na escola um contexto ideal e que, com a inserção na escola, desmistificou essa ideia. Atrelada a essa questão, ela evidencia que acreditava que o trabalho do professor era apenas transmitir conhecimento, como pontua em:

Eu acho que a primeira coisa que a gente tem que pensar é o contexto, porque, às vezes, a gente pensa que vai ser professor, então você vai chegar à sala de aula, vai ter uma turma, infelizmente, você pensa que você vai ter uma turma ideal, que você vai chegar lá, vai dar uma atividade, que todo mundo vai fazer bonitinho, você termina uma atividade passa para outra, termina aquela e passa para outra. Então, eu acho que a concepção de ensino que eu tinha era muita essa. Você chegava lá dava o conteúdo e pronto. E aí a primeira coisa que você vê é o contexto e a realidade, porque você chega à sala em uma segunda-feira, ou em uma sexta-feira, percebe que os alunos não rendem o mesmo que eles rendem na quinta, na terça ou na quarta. Não adianta, porque o aluno, às vezes, chega na segunda, vem cheio de problemas de casa, na sexta-feira ele já está todo agitado querendo ir embora. [...] Eu acho que neste sentido foi diferente. Eu acho que o ensino, ele não é só transmissão do conhecimento, como a gente vê na educação bancária¹³⁵, você chega lá, fala, fala, fala e os alunos só escutam, eu acho que não. Mudou minha concepção de ensino, de que ensinar é muito mais complexo do que parece, muito mais, tem dia que você não vai estar bem, tem dia que o seu planejamento não vai dar certo, tem dia que o seu aluno não vai estar bem (Maria, 2013, C, 13 meses de atuação).

A estudante menciona ter mudado a sua concepção de ensino. Neste sentido, compreendeu o que já foi ressaltado por Cordeiro (2010), ao falar sobre a relação triádica envolvida no processo de ensino-aprendizagem, segundo a qual quem ensina (professor), ensina alguma coisa (conteúdo) a alguém (aluno). Assim, a atividade de ensino está estritamente ligada à aprendizagem, sendo a realização satisfatória da primeira dependente da segunda.

¹³⁵ Termo utilizado por Paulo Freire ao se referir ao ensino, que tem como aspecto principal a transmissão e a memorização dos conteúdos, bem como o professor no centro das atenções, tendo em vista uma relação vertical entre professor e aluno. Tais características são originárias do ensino tradicional.

Eu acho que mudou minha concepção de ensino no sentido de que ele é complexo, de que tem um monte de coisa em volta, mas não de uma maneira pessimista. Às vezes, quando a gente fala assim, fica parecendo pessimista:

- Ah, então o seu planejamento vai dar errado.

Eu acho que em uma visão também de que vai dar certo, tem como dar certo, mas ao mesmo tempo de que é desafiador, não vai acontecer tudo na hora que você quer, nem do jeito que você quer, mas você tem ali sua autonomia para mudar, para articular e tentar fazer dar certo. Eu acho que a questão do ensino, outro dia mesmo nós estávamos falando, porque tem uma frase que fala, só existe ensino quando há aprendizagem, ou seja, se você não conseguiu aprender, então não houve ensino, uma coisa está ligada a outra. Então, se eu chegar lá na frente e falar, falar, falar e ninguém entender nada, não teve ensino, não teve aprendizagem. Então, eu acho que a preocupação de ver o desenvolvimento do outro também, eu acho que mudou (Maria, 2013, C, 13 meses de atuação).

Soma-se ao relato da graduanda a percepção de que o contato com a prática possibilitou o entendimento quanto à necessidade de ter flexibilidade em relação ao planejamento. Ademais, Maria evidencia que a convivência com a professora regente a oportunizou observar a mesma exercendo sua autonomia. Nesse horizonte, ela exemplifica mostrando uma decisão no que se refere ao currículo, ao conteúdo trabalhado e a sequência em que o mesmo seria abordado. A entrevistada Maria se refere a essa questão colocando em xeque a lógica linear de tratar os conteúdos, enfatizando o papel do professor nas decisões curriculares e contrapondo a experiência passada vivenciada na Educação Básica com a experiência atual.

Em síntese, constatamos que 6 licenciandas atribuem ao PIBID o sentido de ter tido a oportunidade de validação da escolha profissional. Duas graduandas enfatizam a vivência em grupo e a importância dessa em suas formações. Três falam da relação entre teoria e prática, sendo que 2 dessas tecem considerações sobre a conciliação destas dimensões, ao passo que 1 apresenta a percepção de desalinhamento entre teoria e prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tomou como unidade de análise um subprojeto do PIBID/Pedagogia desenvolvido na cidade de Viçosa – MG. Definimos como objetivo geral da pesquisa: compreender e interpretar o sentido atribuído pelas licenciandas às experiências vivenciadas no PIBID/Pedagogia, relativas ao processo de desenvolvimento profissional.

Para tanto, fizemos uso de referenciais teóricos que abordam o desenvolvimento profissional docente, saberes docentes, e reflexão. Além disso, os estudos sobre a socialização profissional transpassaram toda a pesquisa.

Concordando com Tardif (2013) sobre a dificuldade de isolar a questão do conhecimento dos professores das outras dimensões – formação, desenvolvimento profissional, identidade, condições de trabalho, etc. – do trabalho docente, optamos por desenhar nosso estudo de modo a abarcar o contexto de atuação das licenciandas, bem como suas trajetórias. Sendo assim, essa foi uma pesquisa complexa, pois analisamos o desenvolvimento profissional e o seu conteúdo os saberes docentes situados no local de trabalho. Além de verificarmos se no processo de formação houve reflexão.

É importante destacarmos que os objetivos da presente pesquisa foram alcançados. Dessa forma, cumpre-nos demarcar que as graduandas apreenderam saberes relativos ao currículo, as disciplinas, da experiência e da formação profissional (TARDIF, 2009), bem como os pedagógicos (PIMENTA, 2007). Isso, sendo que se destacam os saberes da experiência e pedagógicos, os quais se assentam no processo de socialização profissional pelos pares – relacionamento das licenciandas com as professoras regentes. Nessa direção, concluímos que, o Programa antecipa a socialização profissional pelos pares possibilitando que as graduandas se projetem como professoras.

Essas constatações vão ao encontro da afirmação de Tardif (2009) em que ele evidencia que os saberes são produzidos no bojo social se manifestam nas complexas relações entre os professores e os alunos. Isto é, são adquiridos em um contexto de socialização profissional, onde são incorporados, adaptados e modificados em função do contexto de trabalho. Além de se constituírem como um dos aspectos da identidade docente (PIMENTA, 2007).

Sendo assim, fica nítido que nesse processo de construção da identidade profissional a inserção no contexto real de trabalho é de fundamental importância. A esse respeito averiguamos que 6 das entrevistadas atribuem ao Programa o sentido de possibilitar a validação da decisão quanto ao interesse na profissão. Nesse sentido, verificamos que a continuidade da imersão no mundo do trabalho é o que permite a identificação com a docência. Analisamos também que a concomitância entre a formação inicial e o trabalho na escola possibilita a ressignificação da formação. Isso porque, é a soma da vivência nos dois espaços que colabora para que as graduandas confirmem sentido à formação.

No entanto, chamamos a atenção para o fato de que esta imersão na escola ocorre de modo dosado. Institucionalmente, as licenciandas não vivenciam as mesmas pressões dos professores de profissão. Além de poderem contar com o apoio do grupo. Desse modo, embora o Programa antecipe o processo de socialização profissional pelos pares, ele não pode ser considerado como uma experiência equiparada à de início de carreira. Por tudo isso, consideramos que os efeitos do PIBID sobre as estudantes são provisórios e/ou passíveis de serem reelaborados.

Isso também, porque concordamos com Tardif (2009) quando ele assevera que os saberes dos professores sofrem mudanças devido ao tempo e as transformações sociais. Sabendo do caráter transitório dos efeitos do Programa, haja vista as influências das experiências futuras das licenciandas, cumpre-nos perguntar: a longo prazo, quais os efeitos do PIBID nas graduandas? As aprendizagens adquiridas no Programa favorecem o início da carreira e a atuação como regente? Como, futuramente, à luz da experiência de regente de turma, as licenciandas vão reavaliar a experiência de participar do PIBID?

Outro aspecto que merece o nosso destaque é a troca de experiências entre o grupo que compõe o PIBID/Pedagogia. Nesse sentido, Nóvoa (2007) já sublinhou a importância de investir em redes de trabalho coletivo que possibilitem a partilha e o diálogo profissional sobre as práticas pedagógicas para promoção do desenvolvimento profissional do professor.

Constatamos ainda que é marcante a contribuição das observações feitas pelas licenciandas no que diz respeito ao contexto escolar para reflexão das mesmas. Temos clareza de que a observação é um dos elementos integrantes do processo de reflexão (LALANDA e ABRANTES, 1996). Contudo, outros aspectos devem ser mais bem trabalhados, como a análise. Isso porque, o pensamento reflexivo pressupõe o confronto entre dados – observação – e ideias – conjectura – com a finalidade de realizar uma

apreciação (LALANDA e ABRANTES, 1996). Nesse sentido, o uso das estratégias formativas indicadas na literatura – portfólio, estudo de casos, autobiografia, etc. – poderiam contribuir para desencadear o processo de reflexão (ALARCÃO, 2003).

Na mesma direção, outro elemento que conflui para a reflexão crítica é a leitura. A esse respeito, Pimenta (2005) enfatiza o poder formativo da teoria, na medida em que possibilita ao sujeito uma interpretação contextualizada da realidade. É importante nos atentarmos para o papel da reflexão na formação, pois como já sublinhado por Mizukami et al. (2002) ela é a componente capaz de estabelecer a conexão entre as diversas experiências e a sua significação pessoal.

Sendo assim, e com base nas interlocuções das falas das licenciandas sobre a dinâmica do Programa, a respeito do sentido do PIBID e da contribuição do mesmo para a formação profissional, consideramos que o contexto de formação vivenciado pelas graduandas favorece a reflexão. No entanto, percebemos, no âmbito do subprojeto, a necessidade de maior sistematicidade e intencionalidade quanto à reflexão, principalmente em relação ao conteúdo da mesma. Como já sublinhamos nesta pesquisa, o PIBID é um Programa que se encontra em processo de construção, sendo um desafio planejar e implementar os subprojetos.

É importante realçar que embora tivéssemos dois contextos de atuação – infraestrutura diferentes –, não ficou visível nas narrativas das licenciandas distinções acarretadas pela influência desses contextos. Assim sendo, cumpre-nos perguntar: Quais elementos presentes na escola que podem favorecer ou não o desenvolvimento profissional do licenciando? O clima institucional? A cultura da escola? Para responder a tais questionamentos seria necessário valer-se de uma pesquisa do tipo etnográfica.

Finalmente, é necessário demarcar que consideramos o PIBID como um passo dado em direção à qualidade da formação inicial. Isso porque, os resultados da nossa pesquisa vão ao encontro das proposições expostas por Garcia (2009) em que ele assegura que os professores aprendem ao estar inseridos no ambiente de trabalho, implicados em tarefas concretas de ensino e de observação. Verificamos que, nesse processo a dimensão relacional é de fundamental importância. Posto que as aprendizagens adquiridas pelas graduandas estão intimamente atreladas ao convívio com os professores de profissão, bem como a dimensão da mudança nas participantes da pesquisa é decorrente da imersão na escola. Destaca-se também a construção dos saberes movidos pelas disposições individuais e pelas experiências coletivas.

No entanto, o Programa ainda pode melhorar, sendo mais bem sistematizado, delimitando seus contornos em função de uma unidade em face dos objetivos. Quanto ao incentivo à docência, somente daqui a alguns anos poderemos responder: Qual o impacto do PIBID no que tange ao incentivo à docência? Quantos egressos do Programa estão atuando como docentes? Quantos pretendem continuar na profissão? Quais motivos levaram egressos do Programa a não iniciarem e ou darem continuidade a profissão docente?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Porto Editora, 1996, p. 11-37.

ALVES, F. C. **Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e um estudo dos seus dilemas**. s.d. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium29/30.pdf>>. Acesso em: 20 nov.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMBROSETTI, N. B.; et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 4, n.1, p. 151-173, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112 – 129, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 33, p. 174-181, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5773/4194>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

_____. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Estudo de Caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2013.

_____; TARDIF, M. Apresentação. Dossiê: os saberes docentes. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010173302001000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 10 mar. 2013.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em: 11 set. 2013.

_____. **Diretoria de Educação Básica Presencial**: relatório de gestão 2009-2011. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8.069/90. Minas Gerais: Belo Horizonte, 2006, 1º ed.

BRAÚNA, R. C. A. **A construção de identidades profissionais de estudantes de Pedagogia**. 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT08-5280--Int.pdf>> Acesso em: 12 de agosto, 2013.

CADÓRIO, L.; SIMÃO, A. M. V. **Mudanças nas concepções e práticas dos professores**. Lisboa: Edições Vieira da Silva, 2013.

CAMPOS, A. E. A. M. **A constituição da identidade docente das licenciandas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa**. Minas Gerais: Viçosa, 2013.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: **Conferência**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal, p. 21-28, 2007. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2F%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_1_id%3D1264420%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-

2408.pdf&ei=KL6cUv6UDZOHkQeCIIHgAQ&usg=AFQjCNF4xStKT4fSRhdMk712bzzWZz03og&sig2=oB_vAkFcznUK-YrGnCDPaA&bvm=bv.57155469,d.eW0.>Acesso em: 10 nov. 2012.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: _____ (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 9 ed. RJ: Vozes, 1999. p. 49 – 63.

COSTA, A. F. L. Clima escolar e participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino. Coimbra, 2010. 214p. **DISSERTAÇÃO** (Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Gestão da Formação e Administração Educacional): Universidade de Coimbra, 2010.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. IN: DALBEN, A. I. L. F *et al* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-149, 1ed.

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

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 146, v. 42 p.351-367, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>>Acesso em: 10 jan. 2014.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Geraldi, C. M. G; Fiorentini, D. Pereira, E. M. de A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de letras, 1998, p. 137-181.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado futuro. **Revista Sísifo**, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, Unesco, 2011.

_____. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> Acesso em: 17 de agosto, 2013.

_____.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 01 de agosto, 2013.

GHEDIM, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 20-68.

GIMÉNO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.) **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.p. 63-92.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: Alarcão, I. (Orgs.). **Formação reflexiva de professores:** estratégia de supervisão. Porto Editora, 1996. p. 43-61.

LACERDA, W. M. G. Professores em formação e Hierarquias simbólicas: o caso de estudantes de Pedagogia da UFV. In: BRAÚNA, R. de A; BARCELOS, A, M. F(Orgs.). **Demandas contemporâneas na formação de professores.** Viçosa, MG: UFV, 2013.

LÜDKE, M. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva.** Viçosa, v. 4, n.1, p. 111- 131, 2013.

_____. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores:** Tendências Atuais. 3. ed. São Carlos: EdUFScar, 2007, p.25-46.

_____. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa,** n° 99, p. 5-15, 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/4.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, G. N. **Transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização.** s.d. Disponível em: <

<http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/outros/contextinterdisc.pdf>. > Acesso em: 15 agos. 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N. REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F. de; TANCREDI, M. S. P.; MELLO, R. R. de. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____.; Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: _____; REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**-São Carlos: UFSCar, 1996, p. 59-91.

NOGUEIRA, C. M. M.; ALMEIDA, F. J.; QUEIROZ, A. S. Rumo à docência: elementos para uma análise sociológica de trajetórias de professores do ensino fundamental. In: (Orgs.). **Campos e Vertentes: Formação, trabalho docente, e avaliação sistêmica**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

NOGUEIRA, M. O. Efeito pai professor: o impacto da profissão docente na vida escolar dos filhos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52. 2013. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27525615005>> Acesso em: 05 de agosto, 2013.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.83, n.203/204/205, p. 72-84, 2002. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/124/126>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

NÓVOA, A. Entrevista com o professor António Novó. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 4, n.1, 2013.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, n.350, v.3, p.213- 218. Madrid: 2009.

_____.O regresso dos professores. In: **Conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Portugal, p. 21-28, 2007. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2F%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_1_id%3D1264420%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=KL6cUv6UDZOHkQeCIHhAQ&usq=AFQjCNF4xStKT4fSRhdMk712bzzWZz03og&sig2=oB_vAkFcznUK-YrGnCDPaA&bvm=bv.57155469,d.eW0.>Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F.; FERREIRA, F. O.; SILVA, L. C.; COUTRIM, R. M. E. Formação docente: percepção das professoras graduandas em Pedagogia e Normal Superior que lecionam nos anos iniciais de escolas mineiras. In: (Orgs.). **Campos e Vertentes: Formação, trabalho docente, e avaliação sistêmica**. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

NUNES, J. B. C. **As influências no processo de aprender a ensinar desde a perspectiva da socialização docente**. s.d. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uece.br%2Fpropgpq%2Fsemana_universitaria%2Ffanais%2Ffanais2002%2Ffanais%2Ftrabalhos_completos%2FHumanas-ok%2Fsocializacao.doc&ei=qqTeUpXIH4qvkAeewYDIBg&usg=AFQjCNG7FcBiFk4sLI2Jhv1gwc1pqw0t4A&sig2=zB4vr1uJ6ucvaGRg&bvm=bv.59568121,d.eW0> Acesso em: 08 fev. 2014.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2012.

OLIVEIRA, C. D. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, 2008.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PERRENOUD, P. **As Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-34.

_____. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2005.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação**. Disponível em:

<xa.yimg.com/kq/groups/14822143/785779480/name/Texto+de+Guilherrme+e+Rosaura+sobre+memorial.pdf >. Acesso em: 10 nov. 2013.

PONTE, J. P. **Da formação ao desenvolvimento profissional**. s.d. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=Da+forma%C3%A7%C3%A3o+ao+desenvolvimento+profissional&btnG=&lr=>> Acesso em: 10 dez. 2013.

PORTUGAL, G. J. **A relação entre os distintos grupos sociais na configuração de uma cidade**: um estudo sobre a segregação sócio-espacial em Viçosa – MG. XIV Encontro Nacional da ANPUR, 2011. Disponível em: <<http://www.anpur.org.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/view/3663>> Acesso em: 26 agos. 2013.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>> Acesso em: 01 fev. 2014.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf>> Acesso em: 15 dez. 2013.

SARAIVA, A. C. L. C.; FERENC, A. V. F. **A escolha profissional do curso de Pedagogia**: análise das representações sociais discentes. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6350--Int.pdf>> Acesso em: 12 de agosto, 2013.

SÁ-CHAVES, I. Discutindo sobre os portfólios nos processos de formação: entrevista com Idália Sá-Chaves. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 9-17, 2004 Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68470202>>. Acesso em: 02 nov. 2013.

SARTORI , A. T. O memorial de formação e a graduação de (futuros) professores. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 267-284, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4319>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

SCHEIBE, L. O conselho técnico-científico da educação básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, nº 144, v. 41, p. 812-820, set/dez 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300009>. Acesso em: 15 mar. 2013.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SETTON, M. G. **Professor: um gosto de classe**. 1989. 207p. Ciências Sociais – Pontifícia Universidade Católica.

SIMÃO, A. M. V; CAETANO, A. P; FLORES, M. A. Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 173-188, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a08v2690.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2013.

SILVA, T. O. A. **Por uma escola do olhar: a concepção de educação na escola básica de São Tomé de Negrelos – a escola da ponte**. s.d. Disponível em: <http://apl.unisuam.edu.br/semioses/pdf/rev_semioses_ed5_Art_10.pdf>. Acesso em: 15 agos. 2013.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1981.

TARDIF, M. A profissionalização do magistério passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 mar. 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TEIXEIRA, G. **Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Catálogo de graduação 2009**. Viçosa, p.359-373, 2009. Disponível em: <<http://www.ufv.br/pre/files/fra/catalogo2009/grades/CCH/pedagogia.pdf>>. Acesso em: 15 agost. 2013.

_____. **Detalhamento do subprojeto: licenciatura em Pedagogia**. Minas Gerais: Viçosa, 2011.

ZEICKNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 117-138.

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional de professores: o caso de professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Este questionário é parte da pesquisa intitulada “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBIB) e as dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa”, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Viçosa - UFV por Vanessa Lopes Eufrázio, sob a orientação da professora Rita de Cássia Alcântara Braúna. Inicialmente agradecemos a sua colaboração ao responder as perguntas a seguir. Ressaltamos que por ser um trabalho acadêmico, seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

Nome: _____

1- Qual o seu sexo?

() Feminino.

() Masculino.

2- Qual a sua idade? _____.

3- Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos) de seu grupo familiar?

() De 1 a 3 salários mínimos.

() De 3 a 5 salários mínimos.

() De 5 a 7 salários mínimos.

() De 7 a 9 salários mínimos.

() Mais de 9 salários mínimos.

4 - Qual o grau de instrução mais alto do seu pai?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Não alfabetizado. | <input type="checkbox"/> Superior incompleto. |
| <input type="checkbox"/> Alfabetizado, mas nunca foi à escola. | <input type="checkbox"/> Superior completo. |
| <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto. | <input type="checkbox"/> Mestrado incompleto. |
| <input type="checkbox"/> Fundamental completo. | <input type="checkbox"/> Mestrado completo. |
| <input type="checkbox"/> Médio incompleto. | <input type="checkbox"/> Doutorado incompleto. |
| <input type="checkbox"/> Médio completo. | <input type="checkbox"/> Doutorado completo. |

5- Qual o grau de instrução mais alto da sua mãe?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Não alfabetizada. | <input type="checkbox"/> Superior incompleto. |
| <input type="checkbox"/> Alfabetizada, mas nunca foi à escola. | <input type="checkbox"/> Superior completo. |
| <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto. | <input type="checkbox"/> Mestrado incompleto. |
| <input type="checkbox"/> Fundamental completo. | <input type="checkbox"/> Mestrado completo. |
| <input type="checkbox"/> Médio incompleto. | <input type="checkbox"/> Doutorado incompleto. |
| <input type="checkbox"/> Médio completo. | <input type="checkbox"/> Doutorado completo. |

6- A maior parte de sua educação fundamental e média foi realizada em escolas:
(Marque com um X a opção correspondente em cada caso.)

a) Fundamental.

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pública. | <input type="checkbox"/> Privada. |
|-----------------------------------|-----------------------------------|

b) Médio.

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Pública. | <input type="checkbox"/> Privada. |
|-----------------------------------|-----------------------------------|

7- Qual curso de ensino médio você concluiu?

- | | |
|--|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ensino médio com formação pedagógica (ensino normal).
Supletivo. | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio sem formação pedagógica.
equivalente. | <input type="checkbox"/> Outro |

8- Com que idade você concluiu o Ensino Médio?

- | | |
|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 17 anos. | <input type="checkbox"/> 20 anos. |
| <input type="checkbox"/> 18 anos. | <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos. |
| <input type="checkbox"/> 19 anos. | |

9- Quantas vezes você prestou vestibular?

- 1 vez. 4 vezes.
 2 vezes. Mais de 4 vezes.
 3 vezes.

10- Quantas vezes você prestou vestibular para o curso de Pedagogia?

- 1 vez. 4 vezes.
 2 vezes. Mais de 4 vezes.
 3 vezes.

11- Iniciou e/ou concluiu algum curso superior antes de realizar o curso de Pedagogia?

- Sim. Não.

Se sim, qual? _____

12- O que o/a levou a prestar vestibular para o curso de Pedagogia?

- A necessidade de ter um diploma do curso superior.
 O fato do curso não ser muito concorrido.
 O horário de oferecimento do curso.
 O fato de ter experiência docente.
 O desejo de ser professora da educação básica.
 Fui motivada por um parente que exerce a docência.

Outro. Qual?

13- Na sua família, além de você, há alguém que se dedique ou tenha se dedicado a prática docente.

- Sim. Não.

Em caso positivo, especifique qual.

- Pai. Conjuge/Parceiro.
 Mãe. Tio ou tia.

- () Filho. () Outro familiar.
() Irmão.

14- Em algum momento do curso de Pedagogia você pensou em desistir de concluí-lo?

- () Sim. () Não.

15- Se você pensou em desistir, considerou a possibilidade de fazer outro curso?

- () Sim. () Não.

Se sim, qual? _____

16- Qual o período que você está cursando no curso de Pedagogia?

- () Primeiro. () Sexto.
() Segundo. () Sétimo.
() Terceiro. () Oitavo.
() Quarto. () Nono.
() Quinto.

17- Já realizou algum estágio curricular?

- () Sim. () Não.

18- Dentre os estágios listados abaixo qual deles você já realizou? (Assinale todos os que você já realizou)

- () Estágio supervisionado em educação infantil.
() Estágio supervisionado em educação especial.
() Estágio supervisionado em educação básica.
() Estágio supervisionado em organização e gestão da educação básica.

19- Em qual/quais escola você realizou os estágios assinalados acima?

- () Escolas municipais.
() Escolas estaduais.
() Escolas municipais e estaduais.
() Escolas privadas.
() Escola municipal e escola privada.

- () Escolas estadual e escola privada.
 () Escola estadual, escola municipal e escola privada.

20- Realizou algum estágio curricular na mesma escola em que atua/atuou no PIBID?

- () Sim. () Não.

21- Em qual escola você está desenvolvendo as atividades relativas ao PIBID?

22- Há quanto tempo está participando do PIBID? (ano e mês)

23- Antes de participar do PIBID você vivenciou outra experiência acadêmica na UFV, qual?

- () Iniciação científica.
 () Projeto de extensão.
 () Projeto de ensino.
 () Programa de Educação Tutorial – PET.
 () Estágio voluntário.
 () Núcleo de educação de adultos – NEAD.
 () Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero – NIEG.

Outra.

Qual?

24- Indique se você participa de algum evento científico e com que frequência: (1- habitualmente/sempre, 2- às vezes; 3 – Alguma vez no passado; 4 – nunca.).

Tipo de evento	1	2	3	4
----------------	---	---	---	---

Encontros do PIBID				
Congresso				
Seminário				
Minicurso				
Palestra				
Simpósio				
Ciclo de palestra				
Jornada				
Outro, qual? _____	Frequência? _____			

25 - Excluindo as leituras que você é solicitada a realizar como exigência das disciplinas que realiza no curso de Pedagogia, indique se realiza alguma das leituras listadas abaixo, e com que frequência: (1 habitualmente/sempre; 2 – às vezes; 3 – alguma vez no passado; 4 – nunca).

Tipos de leitura	1	2	3	4
Literatura infantil				
Poesia				
Artigos científicos que abordem a temática educação				
Revistas ou livros científicos que versem sobre a educação				
Livro didático				
Revista nova escola				
Outra. Qual? _____	Frequência? _____			

26- Antes de participar do PIBID, você publicou algum trabalho científico-acadêmico, qual?

- () Artigo contendo a síntese de Pesquisa.
 () Relato de experiência.
 () Capítulo de livro.

Outro, qual? _____

27- Durante a sua participação no PIBID, com base na experiência vivenciada, você publicou algum trabalho científico-acadêmico, qual?

- Artigo contendo síntese de Pesquisa.
- Relato de experiência.
- Capítulo de livro.
- Estou realizando o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC motivada pela experiência vivenciada no PIBID.

Outro, qual? _____

Agradecemos sua atenção.

Vanessa Lopes Eufrázio (Vanessa.eufrazio@ufv.br)

Rita de Cássia Alcântara Braúna. (rabrauna@ufv.br)

APÊNDICE II: ENTREVISTA

Roteiro da entrevista

Estamos realizando uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional das graduandas participantes do PIBID/Pedagogia da UFV. Acreditamos que você poderá nos auxiliar, devido a sua trajetória no curso de formação e a sua experiência no Programa. Você poderia nos conceder uma entrevista sobre o assunto? Necessitaríamos de gravar esta entrevista, como meio de obter as informações transmitidas por você de forma fidedigna. Você não será identificado em nenhuma hipótese, sua pessoa será eticamente resguardada.

ROTEIRO

I – Motivações e expectativas

1- Para iniciar, eu gostaria de ouvir um pouco de você sobre o que a levou a participar do PIBID. Você poderia me falar sobre isso?

2- O que você esperava do programa antes de ingressar nele?

II – Aprendizagem profissional da docência

3- Conte-me um pouco sobre como foi o seu contato inicial com a escola onde atuou por meio do PIBID. Você sentiu alguma dificuldade em inserir-se na escola?(Processo de familiarização com as normas instituídas e as rotinas da escola).

4- E sobre o seu convívio com as profissionais da escola (professores, diretor, supervisor) você poderia me contar um pouco sobre como foi? Você considera que este convívio contribuiu para a sua aprendizagem da docência?

5- Eu gostaria de saber um pouco sobre as atividades (aulas ministradas, projetos, planejamento, avaliação, participação em reuniões e em eventos da escola) que você desenvolve na escola. Essas atividades têm contribuído para a aprendizagem da docência?

6- Na sua atuação na escola você teve alguma dificuldade? Conte-me um pouco mais sobre isso, como fez para lidar com a(s) mesma(s)?

7- Eu gostaria de ouvir um pouco de você sobre o seu contato com os programas que os professores devem desenvolver em sua prática. Você considera que o PIBID contribuiu para o seu conhecimento do currículo das séries iniciais?

8- Referente à aprendizagem dos conteúdos das disciplinas (matemática, português, etc.) a serem trabalhadas com os alunos, você considera que o PIBID teve alguma contribuição neste aspecto? Qual?

9- As discussões promovidas nas reuniões do PIBID te auxiliaram em sua atuação na escola? Como?

10- As leituras realizadas no âmbito do PIBID favoreceram a sua compreensão/interpretação (reflexão) sobre as experiências vivenciadas? Como?

11- Você considera que a sua participação em eventos acadêmicos científicos contribuiu para a sua formação? Como?

12- Ao longo da sua atuação no PIBID, você observou mudanças na sua forma de encarar o ensino? Qual (ais)?

III- Sentido da formação e pretensões profissionais

- 13- Para você, qual o sentido que o PIBID tem em sua formação profissional?
- 14- Para concluir essa entrevista, eu gostaria de saber um pouco sobre as suas perspectivas futuras em relação à formação profissional e a carreira docente.

APÊNDICE III: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(QUESTIONÁRIO)

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do projeto: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e as dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa

Coordenador da pesquisa (orientadora):

Nome: Rita de Cássia Alcântara Braúna

Departamento: Departamento de Educação – DPE

Tel: 3899-1647

E-mail: rbrauna@ufv.br

Equipe de pesquisa (mestranda)

Nome: Vanessa Lopes Eufrázio

Departamento: Departamento de Educação – DPE

Tel: 031-9733-9743

E-mail: Vanessa.eufrazio@ufv.br

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Com o objetivo de convidá-la a responder um questionário, caso aceite participar da pesquisa, viemos por meio deste TCLE pedir a sua autorização por escrito. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Identificação do sujeito da pesquisa (Voluntário)

Nome:

e-mail:

1. Da justificativa e dos objetivos para a realização desta pesquisa:

A importância do presente estudo decorre do fato do PIBID estar se configurando como uma política pública de estado, o que envolve um alto investimento na formação inicial de professores para a educação básica. Além disso, identificamos uma lacuna na literatura acadêmica acerca do desenvolvimento profissional no tocante a licenciandos. Desta forma, elegemos como objetivo principal do estudo, compreender e interpretar o sentido atribuído pelas licenciandas às experiências vivenciadas no PIBID/Pedagogia ao processo de desenvolvimento profissional.

2. Do procedimento para a coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados, utilizaremos questionário e entrevista semiestruturada. Aplicaremos um questionário a 20 licenciandas da UFV, no intuito de selecionarmos sete delas para realizarmos entrevista semiestruturada. Ademais nos valeremos de fontes documentais, especificamente dos subprojetos do PIBID/Pedagogia de 2009 e 2012, das relatorias das reuniões, bem como dos relatórios feitos em 2013 pelas 7 pibidianas que serão entrevistadas. Cabe esclarecer que este TCLE diz respeito ao consentimento das participantes da pesquisa quanto a responder o questionário.

3. Da utilização, armazenamento e descarte dos dados

Os dados serão analisados com base na técnica de análise temática ou categorial proposta por Bardin (2002). Os entrevistados poderão escolher nome fictício com o objetivo de preservar sua identidade e, ao mesmo tempo possibilitar que eles se reconheçam no estudo. As entrevistas serão gravadas e transcritas e ficaram arquivadas com a pesquisadora, podendo ser disponibilizadas somente aos sujeitos participantes da pesquisa. O mesmo procedimento será adotado para os questionários.

4. Publicação das informações

Os dados da pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos. Serão publicados por meio de periódicos, comunicações em eventos científicos, considerando os procedimentos de preservação da identidade, já descritos acima.

5. Custo da participação

Esclarecemos que a participação como voluntário neste estudo não resultará em nenhum custo para você, bem como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira para tal finalidade.

6. Da garantia de sigilo

Ressaltamos que por ser um trabalho acadêmico, seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

Declaro que fui informado (a) dos objetivos do estudo O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e as dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo e autorizo que os dados coletados sejam armazenados para pesquisas futuras, desde que as informações sejam apresentadas de maneira sigilosa. Ainda declaro que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética posso buscar auxílio junto ao **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV** no seguinte endereço e contatos:

Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, PPG, sala 04
Telefone: 3899-2492
CEP - 36570-000

Local _____, dia _____, mês _____ e 2013.

Pesquisador Responsável pelo projeto
Prof^a Rita de Cássia Alcântara Braúna (Orientadora)

Vanessa Lopes Eufrázio (Mestranda)

APÊNDICE IV: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(ENTREVISTA)

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do projeto: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e as dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa

Coordenador da pesquisa (orientadora):

Nome: Rita de Cássia Alcântara Braúna

Departamento: Departamento de Educação – DPE

Tel: 3899-1647

E-mail: rbrauna@ufv.br

Equipe de pesquisa (mestranda)

Nome: Vanessa Lopes Eufrázio

Departamento: Departamento de Educação – DPE

Tel: 031-9733-9743

E-mail: Vanessa.eufrazio@ufv.br

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Com o objetivo de convidá-la a nos conceder uma entrevista, caso aceite participar da pesquisa, viemos por meio deste TCLE pedir a sua autorização por escrito. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Identificação do sujeito da pesquisa (Voluntário)

Nome:

e-mail:

1. Da justificativa e dos objetivos para a realização desta pesquisa:

A importância do presente estudo decorre do fato do PIBID esta se configurando como uma política pública de estado, o que envolve um alto investimento na formação inicial de professores para a educação básica. Além disso, identificamos uma lacuna na literatura acadêmica acerca do desenvolvimento profissional no tocante a licenciandos. Desta forma, elegemos como objetivo principal do estudo, compreender e interpretar o sentido atribuído pelas licenciandas as experiências vivenciadas no PIBID/Pedagogia ao processo de desenvolvimento profissional.

2. Do procedimento para a coleta de dados

Como instrumentos de coleta de dados, utilizaremos questionário e entrevista semiestruturada. Aplicaremos um questionário a 20 licenciandas da UFV, no intuito de selecionarmos sete delas para realizarmos entrevista semiestruturada. Ademais nos valeremos de fontes documentais, especificamente dos subprojetos do PIBID/Pedagogia de 2009 e 2012, das relatorias das reuniões, bem como dos relatórios feitos em 2013 pelas 7 licenciandas que serão entrevistadas. Cabe esclarecer que este TCLE diz respeito ao consentimento das participantes da pesquisa quanto a conceder uma entrevista e disponibilizar os seus relatórios elaborados em 2013 para serem utilizados como fonte de dados desta pesquisa.

3. Da utilização, armazenamento e descarte dos dados

Os dados serão analisados com base na técnica de análise temática ou categorial proposta por Bardin (2002). Os entrevistados poderão escolher nome fictício com o objetivo de preservar sua identidade e, ao mesmo tempo possibilitar que eles se reconheçam no estudo. As entrevistas serão gravadas e transcritas e ficaram arquivadas com a pesquisadora, podendo ser disponibilizadas somente aos sujeitos participantes da pesquisa. O mesmo procedimento será adotado para os questionários.

4. Publicação das informações

Os dados da pesquisa serão utilizados somente para fins acadêmicos. Serão publicados por meio de periódicos, comunicações em eventos científicos, considerando os procedimentos de preservação da identidade, já descritos a cima.

5. Custo da participação

Esclarecemos que a participação como voluntário neste estudo não resultará em nenhum custo para você, bem como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira para tal finalidade.

6. Da garantia de sigilo

Ressaltamos que por ser um trabalho acadêmico, seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

Declaro que fui informado (a) dos objetivos do estudo O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e as dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo e autorizo que os dados coletados sejam armazenados para pesquisas futuras, desde que as informações sejam apresentadas de maneira sigilosa. Ainda declaro que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pelo pesquisador responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética posso buscar auxílio junto ao **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV** no seguinte endereço e contatos:

Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes,
PPG, sala 04
Telefone: 3899-2492 CEP - 36570-000

Local _____, dia _____, mês _____ e 2013.

Pesquisador Responsável pelo projeto

Prof^a Rita de Cássia Alcântara Braúna (Orientadora)

Vanessa Lopes Eufázio (Mestranda)

Sujeito da pesquisa