



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PIBID E O PROFESSOR INICIANTE: analisando as suas relações**

**ANA JÉSSICA CORRÊA SANTOS**

**Brasília**  
**2018**

**ANA JÉSSICA CORRÊA SANTOS**

**PIBID E O PROFESSOR INICIANTE: analisando as suas relações**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA; sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Shirleide Pereira da Silva Cruz.

**Brasília – DF  
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sp Santos, Ana Jéssica Corrêa  
Professor iniciante: analisando as suas relações / Ana  
Jéssica Corrêa Santos; orientador Shirleide Pereira da  
Silva Cruz. -- Brasília, 2018.  
206 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2018.

1. Pibid. 2. Professor Iniciante. 3. Profissionalidade.  
4. Formação de Professores. I. Cruz, Shirleide Pereira da  
Silva, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PIBID E O PROFESSOR INICIANTE: analisando as suas relações**

**ANA JÉSSICA CORRÊA SANTOS**

**Banca Examinadora**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Orientadora  
Faculdade de Educação - UnB**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Magali Aparecida Silvestre – Membro externo  
UNIFESP**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Membro Interno  
Faculdade de Educação – UnB**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Emilia Gonzaga de Souza– Suplente  
Faculdade de Educação – UnB**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus e  
a minha família que esteve comigo na construção deste trabalho!

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, pelo dom da vida, por disfrutar da saúde física e mental, por estar comigo em todos os momentos da minha vida, pela oportunidade de realizar o meu mestrado na Universidade de Brasília, na condução deste trabalho, sempre me proporcionando capacidade, discernimento, força e coragem para escrever esta dissertação.

Agradeço aos meus pais, Ana e Pedro e ao meu irmão, Henrique, pois são parte essenciais da minha vida, por todo o apoio, por toda a dedicação, por estarem sempre presentes na caminhada dos meus estudos, por sempre me incentivarem os estudos, por todo acompanhamento no decorrer da minha vida e depois de adulta ainda continuam a fazer isso com maestria. Quero estender esses agradecimentos, especialmente, à minha mãe que é exemplo de mulher, profissional, professora, pelo desejo de sempre estar estudando, por sempre ser a maior incentivadora nos meus estudos, pela contribuição neste trabalho e por sempre me encaminhar e direcionar pelo caminho de Deus e do bem. Meu muito obrigada, família é a base de tudo!

Ao Meu anjo, Jonas, por me incentivar nos meus estudos, ainda durante a faculdade me incentivava já para o mestrado, por todo acompanhamento, pela compreensão da minha ausência em alguns momentos de tarefas em nossa casa, por toda valiosa contribuição neste trabalho, pela ajuda no *Excel* e *Word* na construção dos gráficos, tabelas, imagens, leituras a serem realizadas junto comigo no decorrer desse mestrado, pelas ideias para que a cada dia esse trabalho fosse melhorado, só posso dizer muito obrigada e afirmar que esse trabalho também é fruto da sua colaboração no decorrer deste mestrado.

À minha sogra, Arlene, que ao estar em nossa casa sempre nos ajudou em tudo que precisássemos. A sua ajuda também foi essencial!

À minha orientadora, Shirleide Cruz, por acreditar em meu potencial, por me presentear em ser sua orientanda, por todo aprendizado em suas disciplinas, na condução dessa orientação, por sempre estar aberta a me escutar, por sempre aceitar as nossas ideias, pelo incentivo a participar dos diversos congressos e encontros na área da educação e também a divulgar a nossa produção científica. Meu muito obrigada!

À professora, Kátia Curado, que é exemplo de profissional, humana, professora, como descrever esse ser que ao mesmo tempo consegue ser profissional, humana e ainda prender a atenção de todos os seus alunos. Obrigada por compartilhar conosco a tentativa de uma educação melhor, de um projeto de escola e de uma sociedade melhor e, também, por toda contribuição e ideias dadas a mim durante o percurso desse trabalho.

À Universidade de Brasília, sou muito feliz em ter realizado meu mestrado nesta universidade, lembro-me como se fosse hoje que o meu primeiro congresso ainda quando estava na graduação pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA fui de ônibus para Brasília e ao chegar na UnB fiquei encantada com esta universidade e disse para mim: - farei o meu mestrado aqui! E este sonho foi realizado por Deus de estudar nesta instituição que já tanto gosto e posso afirmar que é a minha segunda casa de estudos.

Aos professores que tive a oportunidade de conviver, sendo eles: Prof<sup>a</sup>. Shirleide, Prof<sup>a</sup>. Kátia, Prof<sup>a</sup>. Otília, Prof<sup>o</sup>. Erlando, Prof<sup>o</sup>. Húngaro, Prof<sup>a</sup>. Adriana, Prof<sup>a</sup>. Nathália Cassetari, saibam que a convivência com vocês foi relevante durante este tempo no mestrado e de grande contribuição para a minha formação.

Aos amigos de orientação, Danyela e Fernando, por todas as experiências vivenciadas durante o mestrado. Passar esses dois anos com vocês foi saber que a caminhada no mestrado quando se tem amigos de orientação é melhor. Estendo esses meus agradecimentos aos amigos Maira e Leonardo, que também entraram junto conosco, saibam que esse mestrado foi mais suave pela presença de vocês. cursar as disciplinas com vocês foram momentos alegres e divertidos, fora as viagens que realizamos.

A Querém, amiga que tive o prazer de conviver durante o mestrado. Agradeço pela ajuda na busca dos professores efetivos e temporários no site da Secretaria de Educação do Governo Federal. Sua disponibilidade foi fundamental, obrigada!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), conduzido pelas Prof<sup>a</sup> Katia Curado e Shirleide Cruz, por possibilitar termos esse espaço de formação e estudos tanto para os graduandos, quanto para os mestrados e doutorandos da UnB e também para os professores da rede do GDF e do IFB e interessados de outras áreas. Pela contribuição em analisar a entrevista da minha pesquisa. Também estendo os meus agradecimentos à Deise Rocha por toda orientação no início do mestrado para o levantamento do estado da arte.

Agradeço também ao Programa de Pós-Graduação de Educação da UnB por toda a atenção durante este tempo e auxílio financeiro para participar de alguns congressos, deste modo, contribuindo na disseminação do conhecimento e da nossa pesquisa.

À Capes pela concessão da bolsa de mestrado, sendo esta importante para ajudar nas despesas de cópias, impressões, compra de livros, combustível, participação de congressos.

Agradeço à Secretaria de Educação do Distrito Federal em autorizar a realização da minha pesquisa nas escolas do DF.

Aos professores que aceitaram em participar da nossa pesquisa, a participação de vocês foi de suma importância para termos essa base de material tão rica.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAP – DF) por dois anos consecutivos possibilitar o financiamento de duas viagens internacionais para participação de um Congresso em Lisboa (Portugal) e a outra em Vigo (Espanha). Esses financiamentos são de extrema relevância para que o estudante durante o desenvolvimento de sua pesquisa conheça outras realidades e possa levar a sua pesquisa também para os outros conhecerem. Sendo assim, ratifico, o meu agradecimento e que esta oportunidade se estenda cada vez mais.

Agradeço também às professoras Kátia Curado, Magali Silvestre e Maria Emília por terem aceitado participar da nossa banca de dissertação, certamente, serão de grande valia as suas análises para este trabalho.

Enfim, quero agradecer a todos que contribuíram para a conclusão deste trabalho e para que a minha experiência nesse mestrado fosse tão rica.

“Por isso não tema, pois estou com você;  
Não tenha medo, pois sou o seu Deus.  
Eu o fortalecerei e o ajudarei;  
Eu o segurarei  
com a minha mão direita vitoriosa”.  
(Isaías 41:10)

“O bom Deus não poderia  
inspirar sonhos  
irrealizáveis”. (Santa Terezinha)

## RESUMO

O estudo tem como objeto a relação entre o Pibid, como programa de iniciação à docência, e a inserção no exercício profissional a partir das significações de professores iniciantes que vivenciaram o programa. Desta feita, tem como questão central: **Quais as relações entre um programa de iniciação à docência e a inserção na carreira docente a partir da perspectiva de professores iniciantes que o vivenciaram na construção da profissionalidade docente?** Esta pesquisa é caracterizada pela abordagem quali-quantitativa numa perspectiva histórico-dialética e para isso foram entrevistados 26 professores, sendo 8 efetivos e 18 temporários da Secretaria de Educação do Distrito Federal que possuíam até 5 anos de entrada no exercício profissional docente. Como fundamentação teórica analisamos o arcabouço legal do Pibid, além de teóricos como Anderi (2017), Moura (2015) que analisaram o referido programa. Já na perspectiva do professor iniciante nos norteamos pelos estudos de Marcelo Garcia (1844), Huberman (1999), Papi e Martins (2002), dentre outros, e no que se refere à formação de professores dialogamos com Freitas (1994, 2002) e Curado Silva (2011, 2016). Para a compreensão do materialismo histórico-dialético nos baseamos em Marx (1844), Kosik (1976), Vazquez (2011). Sobre a profissionalidade docente dialogamos com Roldão (2005, 2007) e Cruz (2012, 2017). A análise dos dados deu-se pela metodologia dos núcleos de significação a partir de Aguiar e Ozella (2012) organizada pelos pré-indicadores e indicadores de forma a chegar nas sínteses dos núcleos de significação do objeto. Desse modo, temos como resultados os seguintes núcleos: **i) Construção colaborativa da docência e suas dimensões; ii) Componentes da Docência e Função Docente; iii) Socialização Profissional; iv) Assumir a profissão e v) Relação teoria e prática.** Os resultados nos mostraram que a passagem pelo Pibid permitiu aos professores iniciantes que pudessem ter uma relação mais próxima entre a universidade e a escola, diminuição do choque da realidade ao iniciar a sua profissão, ajudou na constituição da profissionalidade e na compreensão da função do professor e da escola, entretanto, inferimos que foi uma profissionalidade voltada para a prática, uma vez que, o programa na significação dos sujeitos foi pautado na formação de professores pela epistemologia da prática.

**Palavras-chave:** Pibid; Professor Iniciante; Profissionalidade; Formação de Professores

## ABSTRACT

The study has as object the relationship between the Pibid as a program of teaching initiation and the professional practice from the experience of beginner teachers who experienced the program. Thus, it has as its central objective: **What are the relationships between an teaching initiation program and the insertion in the teaching career from the perspective of beginner teachers who experienced it in the construction of teaching professionalism?** This research is characterized by the qualitative and quantitative approach in a historical-dialectical perspective and for this, 26 teachers were interviewed, of whom 8 were regular teachers and 18 were substitute of Secretaria of Distrito Federal, who had up to 5 years of entry into the teaching profession. As a theoretical basis, it was analyzed Pibid's legal framework, as well as theoreticians such as Anderi (2017) and Moura (2015) who analyzed the program. From the perspective of the beginning teacher, we were guided by studies by Marcelo Garcia (1844), Huberman (1999), Papi and Martins (2002), among others, and with regard to teacher training we dialogued with Freitas (1994, 2002) and Curado Silva (2011, 2016). For an understanding of historical-dialectical materialism we based on Marx (1844), Kosik (1976), Vazquez (2011). About the professional teaching we dialogued with Roldão (2005, 2007) and Cruz (2012, 2017). The analysis of the data was based on the methodology of the meaning nuclei from Aguiar and Ozella (2012) organized by the pre-indicators and indicators in order to arrive at the synthesis of the nuclei of meaning of the object. Thus, we have as results of the following nuclei: **i) Collaborative construction of teaching and its dimensions; ii) Components of Teaching and Teaching; iii) Professional Socialization; iv) To assume the profession and v) Relation between theory and practice.** These results show that the passage by the Pibid allowed the beginning teacher to have a closer relationship between the university and the school, reducing the shock of reality when starting the profession, helped in the constitution of professionalism and the understanding of the role of teacher and the school, however, we infer that it was a professionalism turned to practice, since the program in the meaning of the subjects was based on the training of teachers by the epistemology of practice.

**Keywords:** Pibid; Beginner Teacher; Professionalism; Teacher training

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de dissertações e teses publicadas sobre o Pibid por ano....	26
Gráfico 2 - Quantidade de dissertações e teses publicadas sobre o Pibid por área de conhecimento.....	28
Gráfico 3 - Participação por tipo de instituição de ensino em dissertações e teses publicadas sobre o Pibid em porcentagem.....	29
Gráfico 4 - Quantidade de dissertações e teses por tipo de abordagem metodológica.....	30
Gráfico 5 - Quantidade de Periódicos sobre o Pibid publicados por ano.....	33
Gráfico 6 - Quantidade de artigos publicados sobre o Pibid por área de conhecimento.....	34
Gráfico 7 - Quantidade de artigos por tipo de abordagem metodológica.....	34

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Editais e portarias sobre os objetivos do Pibid.....	63
Quadro 2 - Síntese das fases do Professor Iniciante.....	75
Quadro 3 - Lista da quantidade dos egressos do Pibid que atuam na Secretaria de Educação do GDF.....	104
Quadro 4 - Perfil dos professores entrevistados efetivos e temporários do GDF...	107
Quadro 5 - Exemplo da formação dos indicadores.....	109
Quadro 6 - Síntese dos indicadores e dos núcleos de significação.....	112

## **LISTA DAS FIGURAS**

Figura 1 - Relação entre o Pibid e o Professor iniciante.....	79
Figura 2 - Movimento da Profissionalidade Docente.....	100
Figura 3 - Núcleos de Significação.....	113
Figura 4 - Construção Colaborativa da Docência e suas Dimensões.....	114
Figura 5 – Componentes da Docência e Função Docente.....	131
Figura 6 - Socialização Profissional.....	145

## **LISTA DE SIGLAS**

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial

DED - Diretoria de Educação à Distância

DOU – Diário Oficial da União

GDF – Governo do Distrito Federal

GEPFAPE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LAI – Lei de Acesso a Informação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PDCA - Profissão docente, currículo e avaliação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PME – Programa Mais Educação -,

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEM – Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPGE - Programa de Pesquisa de Pós-graduação em Educação

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UnB - Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 O Pibid e a relação com o professor iniciante: o que diz a produção acadêmica?</b> .....	<b>24</b>
1.1 Dissertações e Teses sobre o Pibid e a relação com o objeto de estudo .....	24
1.2 Periódicos <i>Qualis A</i> e <i>Qualis B</i> .....	48
1.3 Análise Geral .....	35
1.4 Análise dos trabalhos referente aos egressos do Pibid .....	39
<b>2 SER PROFESSOR INICIANTE, A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA E UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ALGUMAS RELAÇÕES? .....</b>	<b>44</b>
2.1 Perspectivas da formação inicial, políticas de formação de professores e o cenário de um programa de iniciação à docência: algumas problematizações. ....	44
2.2 Panorama sobre o Pibid .....	55
2.3 Aspectos da condição de ser professor iniciante e inserção na docência .....	69
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE: um debate com a função docente.....</b>	<b>80</b>
3.1 Caminhos para a profissionalização a partir do trabalho docente: possibilidades e limites para a construção da profissionalidade .....	80
3.2 A construção da profissionalidade docente e suas interfaces.....	92
<b>4 Apontamentos teóricos-metodológicos do estudo: o processo de identificação dos sujeitos e de análise de suas significações .....</b>	<b>101</b>
4.1 Caracterização e perfil dos professores .....	106
4.2 Percurso da Análise dos Núcleos de Significação.....	108
<b>5 RELAÇÕES ENTRE UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E O PROFESSOR INICIANTE.....</b>	<b>114</b>
5.1 Construção colaborativa da docência e suas dimensões.....	114
5.2 Componentes da Docência e Função Docente .....	131
5.3 Socialização Profissional .....	144
5.4 Assumir a Profissão .....	153
5.5 Relação Teoria e Prática .....	159
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>166</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>183</b>
<b>APÊNDICE B: Lista de Teses e Dissertações do IBCTI.....</b>	<b>184</b>
<b>APÊNDICE C: Artigos das revistas <i>Qualis A</i> e <i>Qualis B</i> .....</b>	<b>192</b>

## INTRODUÇÃO

O acesso a um programa de iniciação à docência na formação inicial e sua relação com a condição de ser professor iniciante, é o objeto de estudo desta pesquisa de mestrado do programa de pesquisa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília (UnB). Nessa perspectiva, o estudo sobre o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e sua relação com o professor iniciante tem uma relevância qualificada dentro do campo da docência, sobretudo, na linha de pesquisa: Profissão docente, Currículo e Avaliação. Estudar o programa de iniciação à docência no campo educacional está alinhado ao foco da linha de pesquisa, por isso, a contribuição deste estudo encontra-se em lançar um olhar sobre a sua relação com o exercício profissional docente de professores iniciantes e sobre a formação de professores de forma mais ampla. Nesse sentido, o interesse pelo estudo desse tema tem a ver com a oportunidade que a pesquisadora teve de ser bolsista do Pibid do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pela qual pôde vivenciar a experiência de sala de aula durante 2 (dois) anos e meio, no período de 2010 a 2013, logo nos primeiros semestres do curso de graduação.

Essa vivência que o programa proporcionou à pesquisadora gerou uma inquietação ao término da sua graduação: a pretensão após o curso era poder estudar e compreender qual a relação do Pibid com o campo da formação de professores. Com a finalidade de dar seguimento a esse objetivo, escolhi a linha de pesquisa “profissão docente, currículo e avaliação”, que está presente no mestrado da UnB. No início do mestrado, em 2016, comecei a participar do grupo de estudos e pesquisas sobre formação e atuação de professores/pedagogos (GEPFAPe) que abrange várias frentes de estudos, sendo uma delas “professor iniciante”. Nesse contexto, surgiu a ideia de analisar o Pibid sobre o olhar do egresso do programa executado na UnB, inserido na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), seja por meio de concurso público ou seleção simplificada de professor temporário, em todas as áreas do conhecimento que o programa abarca na referida universidade.

O Pibid foi lançado em 2007, mas só iniciou suas atividades no ano de 2009. A proposta inicial do programa era voltada, especificamente, para as áreas de Química, Física, Matemática e Biologia, ou seja, para aquelas áreas que detinham elevados índices de desistência durante o curso superior. Com a intenção de baixar esse indicador, foi lançado o programa para incentivar os estudantes a seguirem carreira nessas áreas, mas, ao longo do tempo, o programa foi sendo ampliado para outras licenciaturas. Assim, foram publicados os primeiros editais e portarias com o objetivo de proporcionar aos estudantes do ensino superior a experiência de entrar na escola durante a formação inicial, implicando num maior tempo-espço de reflexão-ação

durante esse período, com a pretensão de ter um efeito incentivador sobre o estudante da graduação em seguir o curso e optar pela carreira docente.

O Pibid é um programa na área da educação e, tendo em vista que iremos estudá-lo ao longo deste trabalho, encontraremos aspectos bons e ruins referentes a sua execução, sendo que esses aspectos podem se relacionar com a atuação dos professores iniciantes. Porém, temos que levar em consideração que o fato do programa ser uma política de governo, sendo assim temporário, com a mudança de governo no ano de 2016 tem-se a tendência de ele sofrer alterações.

Em meados do ano de 2017 e início do ano de 2018 houve a informação de que o Pibid seria extinto e que seria substituído pela Residência Pedagógica, entretanto, no dia 28 de fevereiro de 2018 foi noticiado pelo atual Ministro da Educação, Mendonça Filho, que o Pibid permanecerá com 45 mil bolsas e que contemplará os estudantes da primeira metade dos cursos das licenciaturas, com o objetivo de inserir os estudantes na iniciação à docência. Além disso, também foi anunciado que a Residência Pedagógica ofertará 45 mil bolsas aos estudantes da segunda metade do curso superior, com o objetivo de aprimorar o estágio supervisionado.

Nesse panorama de continuidade do Pibid, podemos dizer que ele abre a possibilidade aos estudantes de ter uma experiência de conhecer a realidade escolar para além do estágio supervisionado. Entretanto, apesar da ampliação do programa em editais posteriores para todos os cursos da licenciatura, conforme Relatório de Gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2016), foram disponibilizadas aproximadamente 70 mil bolsas no ano de 2016 para um universo de um milhão e meio de estudantes dos cursos de licenciaturas, segundo o Censo do Ensino Superior (2016). Com essa informação, constatamos que em números absolutos a cobertura dessa política é baixa em relação ao universo dos estudantes que estão matriculados nos cursos contemplados.

O programa estudado tem como característica ser um espaço de ligação ou confluência entre o ensino superior e a educação básica. Ele oferece bolsas aos estudantes da graduação, proporciona que um professor da escola pública acompanhe o estudante-bolsista em sua escola sob o acompanhamento de um coordenador de área e outro institucional. Além disso, os subprojetos têm autonomia para se desenvolverem de acordo com a particularidade de cada projeto e, apesar de o programa ser regido pelos editais e portarias que ditam as diretrizes a serem seguidas pelas universidades e pela possibilidade de construção dessa autonomia, os subprojetos podem se configurar em várias formas de formação e assim tornam-se potenciais fontes para diversas pesquisas.

Nesse bojo, a condição de ser professor iniciante e ter vivenciado um programa com essas características apresentadas torna-se um objeto instigante de ser melhor investigado no que diz respeito aos egressos do Pibid da UnB. Justifica-se a escolha desse tema por se compreender a necessidade de considerar as relações entre o egresso do Pibid da UnB e o início de sua carreira docente, uma vez que, de acordo com a literatura que disserta sobre o professor iniciante, geralmente, ele leva um choque de realidade ao passar da condição de estudante para a condição de professor regente, além de ser um período de preocupações, de conhecer as normas da escola e de aprendizagens.

Por essas e outras características, o início de carreira pode influenciar de forma positiva ou negativa. E analisar essa condição, levando em consideração a visão dos egressos que tiveram a possibilidade de vivenciar um programa de iniciação à docência, tem a importância de referendar princípios e finalidade relevantes para a afirmação da profissionalidade docente.

De acordo com Marcelo Garcia (2010, p. 29), a inserção docente “é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”. Já conforme os estudos de Huberman (1995), a entrada na carreira docente é marcada por duas fases marcantes, sendo elas: a sobrevivência e a descoberta. A primeira relaciona-se com um momento de insegurança, por ser um choque do novo, pois muitas vezes as novas experiências podem causar desafios durante a prática pedagógica. Já a segunda é caracterizada por ser um momento de gratificação, de aprender novos conhecimentos, de realizar-se profissionalmente. Portanto, acontece o paralelo entre os desafios e as alegrias da profissão durante os primeiros anos da docência. Tendo em vista esta realidade, o Pibid pode-se caracterizar por ser um instrumento que pode minimizar as frustrações durante o início da carreira.

Durante toda a formação de professores, os estudantes vão construindo a sua profissionalidade, a qual faz parte do processo da profissionalização docente, sendo assim, são constituídas formas individuais e coletivas para a melhoria do exercício profissional. A profissionalidade se desenvolve na relação entre a objetividade e subjetividade, com o objetivo de buscar uma identidade para a profissão. Nesse contexto, não podemos deixar de mencionar que o significado da profissionalidade docente é marcada pela concepção de homem, educação, relações históricas e da sociedade que se desenvolveram ao longo dos anos, sendo ela, também permeada e influenciada diretamente pelas relações de trabalho (CRUZ, 2017). Posto isso, sendo o Pibid, realizado durante a formação inicial e considerando o fato de que a construção da profissionalidade acontece desde a formação inicial e durante toda sua formação, podemos

afirmar que o estudante participante do programa terá marcas que possibilitarão diferentes perspectivas de construção da sua profissionalidade docente.

Temos como problema de pesquisa: **Quais as relações entre um programa de iniciação à docência e a inserção na carreira docente a partir da perspectiva de professores iniciantes que o vivenciaram na construção da profissionalidade docente?**

Já em relação aos objetivos, temos:

**Geral:**

- Compreender a relação entre o Pibid como um programa de iniciação à docência e a inserção no exercício profissional docente de professores iniciantes na construção da profissionalidade docente.

**Específicos:**

- Identificar os estudantes egressos do Pibid - UnB que ingressaram na SEEDF há pelo menos 5 anos;
- Discutir as perspectivas de formação inicial destacando suas implicações na relação entre o Pibid e a inserção na docência;
- Analisar os aspectos da construção da profissionalidade a partir das relações apontadas por professores iniciantes que participaram do Pibid – UnB.

A relevância deste trabalho na dimensão acadêmica refere-se a verificar como acontece essa relação entre o Pibid e o professor iniciante, bem como subsidiar uma base de estudo para futuros trabalhos que versem sobre pesquisas referentes aos programas de iniciação à docência e sua relação com o professor iniciante. Também é importante ressaltar que, durante o levantamento de trabalhos já publicados sobre o Pibid, encontrou-se sete trabalhos relacionado sobre o egresso do Pibid e desse total apenas um trabalho se assemelha com os objetivos desta pesquisa. Já na perspectiva social, este estudo pode subsidiar futuros trabalhos a repensar o papel formativo das universidades e, especialmente, sobre os programas de iniciação à docência, sendo estes caracterizados por dar suporte ao estudante no desenvolvimento da formação docente e que deveriam se estender, principalmente, até os cinco primeiros anos da carreira docente a fim de auxiliar o professor iniciante na organização do trabalho escolar. Por fim, quanto à dimensão política, visa-se estimular o debate sobre programas de iniciação à docência voltados para a formação de professores iniciantes, com a intenção de melhorar as

ações públicas voltadas para essa área, enquanto projeto global que relaciona a formação inicial à formação continuada.

### **Perspectiva Metodológica**

A metodologia que norteará este trabalho será pela lente do materialismo histórico dialético, tendo em vista que a educação, segundo Cury (1985), é compreendida como unidade dialética. Isso significa que é necessário entender a atividade humana por meio da totalidade e da sua situação histórico-social, sendo este o ponto de partida que permeará nosso trabalho.

Optou-se, então, por adotar o método crítico-dialético, uma vez que se acredita que este dá conta de compreender as inter-relações de um contexto amplo chegando à totalidade, ou seja, à aproximação de um todo, mas para isso é necessário decompor as partes e deste modo tentar compreender as interfaces do objeto de pesquisa. Assim, o Pibid tem uma relação intrínseca com a realidade do campo educacional, tendo em vista a possibilidade de o egresso do programa exercer o ato da docência nos seus contextos mais variados. A fim de compreender esta realidade, é importante analisar como se dá este movimento, pois não basta apenas ver as contribuições de um determinado programa de iniciação à docência e sua relação com o início da carreira do professor, mas também entender as contradições que há nesse intercâmbio com o fito de irmos além das aparências, pois com essa finalidade e com base nas categorias do método objetiva-se compreender a realidade.

Kosik (1976) adverte que para alcançar o método é necessário a destruição da pseudoconcreticidade e afirma que para dissolver criações fetichizadas do mundo reificado e ideal faz-se importante transformar a realidade. Segundo Marx, a possibilidade de chegar-se à perspectiva crítico-dialético é decorrente da utilização conjunta do método de exposição e o método de investigação. Especificamente Kosik (1976, p. 37) explicita as fases do método de investigação e afirma que por meio desses passos alcança-se uma pesquisa na perspectiva crítico-dialético:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

Assim, este método caracteriza-se pela compreensão da historicidade dos homens pelo movimento dialético, percebido sob o olhar da mudança, das contradições, da totalidade e também buscando analisar os mais variados fenômenos para a compreensão do objeto estudado. Triviños (1987, p. 52) também afirma que a concepção materialista apresenta três

características, sendo a primeira a materialidade do mundo, ou seja, “compreender que todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais”; já a segunda característica é a matéria anterior à consciência, isto é, “reconhecer que a ciência é um reflexo da matéria [...] que se constitui numa realidade objetiva”; e a terceira é que o mundo é conhecível, ou seja, “[...] o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente”. Portanto, percebe-se que este método trata de compreender o concreto e Kosik (1976, p. 18) afirma que “o conhecimento é a decomposição do todo, ou seja, para se compreender a realidade é necessário entender as partes para se chegar à essência”.

Posta essa realidade, buscaremos compreender as categorias do método, sendo elas: contradição, mediação e totalidade, que ajudarão a compreender os elementos da realidade que constituem o objeto estudado, isto é, a relação do Pibid com o professor iniciante, bem como ajudar a entender os elementos da educação imbricados no objeto pesquisado.

A contradição, de acordo com Cury (1985), é compreendida como a categoria que interpreta o real, considerada a base da metodologia dialética, pois torna-se o momento em que o homem descobre as contradições e as múltiplas determinações da realidade, assim, pretendemos identificar as contradições entre o Pibid e sua relação com o professor iniciante permeado pelo trabalho docente na perspectiva da profissionalidade docente. Konder (2008) nos diz que a dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar. Esta categoria, por sua vez, leva-nos à totalidade, tendo relação intrínseca com a contradição, pois é nessa dialética que o real é compreendido, constituindo cada elemento das partes. Sobre isso, Cury (1985, p. 35) afirma:

Na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.

Sobre a totalidade, Konder (2008) adverte que quando não enxergamos as partes, ou seja, não vemos o todo da realidade, chegamos a uma verdade limitada e isso dificulta a compreensão da realidade, transformando o que foi encontrado em mentira. O autor ainda ressalta que a visão do todo é sempre provisória, pois a realidade está em constante movimento, isto significa que a realidade sempre é mais rica, entretanto, cabe a nós pesquisadores sempre

buscar sínteses mais elaboradas a fim de se chegar à visão do conjunto, esta chamada de totalidade.

No que se refere a mediação, Cury (1985) salienta que este conceito converge para a indicação que nada é isolado, ou seja, existe uma ligação dialética em todas as partes, em todos os aspectos do processo. Isto significa também ir além das aparências e ir até a essência dos fenômenos, e, conforme Konder (2008, p. 46) nos propõe, “realizar operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão mediata delas”. A dimensão imediata corresponde ao abstrato, uma conclusão imediata, ainda no campo das aparências. Já a dimensão mediata significa aquilo que a pessoa conhece aos poucos, até chegar na concentricidade por meio de diferentes signos e instrumentos.

Ao analisar o campo de estudo dos egressos do Pibid e a sua inserção na docência em seus mais variados contextos e especificidades, devemos também partir da historicidade, pois sentimos a necessidade por meio dela de compreender as outras categorias que são inerentes a história e para que se chegue mais próximo da totalidade, ou seja, da compreensão num dado momento. Isto posto, pretendemos por meio dessas categorias apreender o fenômeno educativo com uma abordagem dialética de modo a ajudar a explicar o objeto inerente à realidade.

A pesquisa foi realizada com os professores iniciantes efetivos ou que estejam como professores temporários com exercício docente de até cinco anos na Secretaria de Educação do Distrito Federal. A escolha pela UnB se dá em virtude de priorizar a educação pública a fim de contribuir para análise dessa política no âmbito do setor público. Assim, foi escolhido trabalhar com todas as áreas do conhecimento dos subprojetos do Pibid da UnB.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, uma vez que consiste em analisar o objeto de estudo qualitativamente, interpretando-o em suas várias dimensões e contextos nos quais se encontra, buscando compreender todas as suas determinações e relações. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é caracterizada por ser:

[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 37).

Para coleta de dados, optamos pela entrevista com os professores (ver apêndice A), e essa escolha se deve à questão da especificidade do objeto estudado, sendo utilizada com a intenção de ajudar, de acordo com Gamboa (2013, p. 87), “[...] a compreender sua dimensão no conjunto dos elementos da pesquisa e a revelar suas limitações [...]”. No que se refere a análise da coleta de dados, estas foram realizadas por meio do núcleo de significação, baseada na

proposta de Aguiar e Ozella (2012) sendo feita, a partir de três fases: i) identificação dos pré-indicadores, ii) construção dos indicadores e iii) definição dos núcleos de significação. Desse modo, nos ajudará a identificar as suas múltiplas determinações de modo a se constituir dialeticamente.

O presente estudo está organizado em 5 partes, sendo elas: no primeiro capítulo há a síntese do estado do conhecimento realizada por meio de um levantamento de teses e dissertações no sítio do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCTI) e também nas revistas de língua portuguesa *qualis* A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. Sendo assim, procuramos os trabalhos que relacionam o Pibid e o professor iniciante desde o ano de 2007 (ano de lançamento do programa) até o primeiro semestre de 2016, período em que foi realizado o levantamento dos trabalhos.

Já o segundo capítulo refere-se à compreensão do Pibid e suas mediações, bem como o entendimento da sua relação com o professor iniciante e o início da docência. O terceiro capítulo traz a discussão sobre a profissionalidade e a função docente e as implicações no trabalho docente composto em suas interfaces. No quarto capítulo é apresentado o percurso metodológico da busca pelos entrevistados e o processo para se chegar ao núcleo de significação. O quinto capítulo refere-se aos resultados da pesquisa em conjunto com uma análise do referencial teórico. E, por fim, são tecidas as considerações finais como síntese do nosso trabalho.

## **1 O PIBID E A RELAÇÃO COM O PROFESSOR INICIANTE: O QUE DIZ A PRODUÇÃO ACADÊMICA?**

Este capítulo tem a intenção de conhecer as produções já existentes sobre a temática do Pibid e sua relação com a condição de professor iniciante e a inserção na docência no período de 2010 a 2016. Como dito, o programa Pibid apesar de ter sido lançado no ano de 2007, só começa a entrar em prática no ano de 2009, temos, portanto, como recorte temporal menos de uma década de estudo. Contudo, apesar de ser recente o desenvolvimento de estudos sobre a temática encontramos um crescimento de publicações nesta área, conforme veremos.

O levantamento foi realizado na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCTI) e das publicações nos periódicos das revistas *Qualis* A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. Para a realização deste levantamento utilizamos a pesquisa somente com a palavra-chave “Pibid” nos filtros de busca. Justifica-se a escolha desse termo em virtude de o foco do nosso estudo analisar o professor iniciante egresso do programa. Ressaltamos que foram escolhidos os trabalhos somente publicados em língua portuguesa. Os dados encontrados foram selecionados pelo título e leitura dos textos elencando uma análise das categorias subtraídas dos trabalhos na base das revistas *Qualis* A e B e nas dissertações e teses dos trabalhos do IBCTI, ou seja, aqueles que discutiam o Pibid. Sendo assim, foi feita a análise sobre os objetivos e as metodologias utilizadas nos trabalhos, organizando-os também pela quantificação, por região e por área de conhecimento.

### **1.1 Dissertações e Teses sobre o Pibid e a relação com o objeto de estudo**

As dissertações e teses foram buscadas no sítio em que se encontram armazenados os trabalhos referentes à divulgação científica, esse é o IBCTI, um portal que reúne os trabalhos referentes a teses e dissertações existentes no país de todos os programas de pesquisa científica. Dessa forma o sítio possibilitou buscar de forma rápida e fácil os trabalhos relacionados ao tema estudado.

A pesquisa nesta base de dados foi realizada no período de maio a julho de 2016 na qual foram encontradas 75 dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado, totalizando 95 trabalhos,<sup>1</sup> versando sobre o Pibid o que mostra uma expressiva produção buscando analisar a política pública chamada Pibid.

---

<sup>1</sup> Encontra-se nos apêndices a relação das dissertações e teses com seguintes dados: título, autor e instituição.

Durante as buscas pelos trabalhos foram construídas 4 categorias que abordam os trabalhos, sendo elas: a) O Pibid como espaço de formação, com 36 trabalhos, tendo em vista, que estes estudos priorizam a formação inicial, discutem as aprendizagens, os processos formativos adquiridos durante o período que o bolsista passou pelo programa; b) O Pibid como contexto de pesquisa com 30 trabalhos em que aborda o programa como contexto de ensino, há trabalhos com foco no ensino de conteúdos específicos de diferentes áreas curriculares tratando de experiências didáticas desenvolvidas c) Pesquisas sobre o Pibid no contexto das políticas públicas com 11 trabalhos em que se discute como essa política vem se constituindo no processo de formação de professores e d) Pesquisas sobre os efeitos do programa para a formação inicial ou continuada, ou seja, quais as contribuições e limites desse programa para os participantes do Pibid com 18 trabalhos.

Os dados gerados são sintetizados na seguinte tabela:

**Tabela 01:** Publicações – Teses e Dissertações

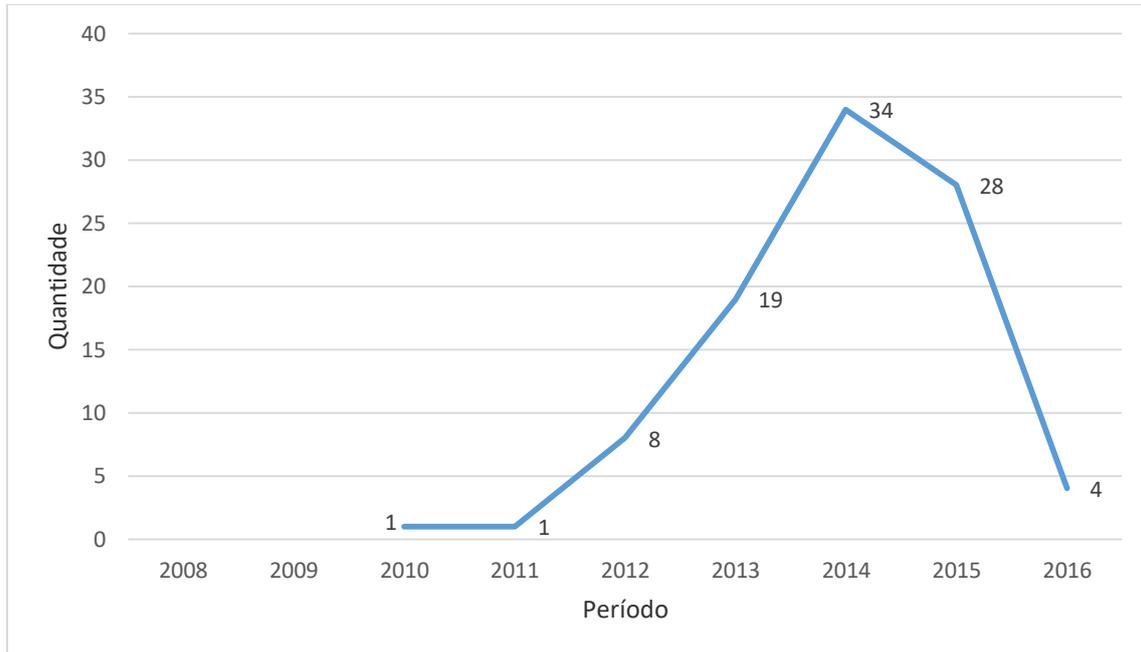
CATEGORIA	NÍVEL	QUANTIDADE POR NÍVEL	QUANTIDADE TOTAL
Espaço de Formação	Teses	9	36
	Dissertações	27	
Política Pública	Teses	--	11
	Dissertações	11	
Contexto de pesquisa	Teses	10	30
	Dissertações	20	
Efeitos do Pibid	Teses	2	18
	Dissertações	16	
TOTAL			95

(--) Representa quantidade zero.

Fonte: Elaborada pela autora (2016)

Foi possível perceber a extensa produção de trabalho produzidos durante os anos de 2010 a 2016. Assim, de igual importância, sentimos a necessidade de representar em gráficos a quantidade de teses e dissertações por ano, por área de pesquisa, por tipo de instituição, por tipo de abordagem metodológica conforme indicaremos a seguir:

Gráfico 01 - Quantidade de dissertações e teses publicadas sobre o Pibid por ano



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O gráfico 01 mostra as quantidades de teses e dissertações publicadas por ano, sendo assim, é possível perceber que as publicações iniciaram no ano de 2010 com uma dissertação de mestrado e no ano de 2011 também com uma publicação de dissertação. Assim, desde a sua criação o programa já chama atenção de pesquisadores.

Esse interesse parece permanecer, pois a partir de 2012 iniciou-se uma expansão no volume da produção científica que aborda a temática do Pibid ao aparecer em 8 trabalhos. Essa expansão continuou em 2013 ao serem publicados 19 trabalhos, já em 2014 houve o ápice de publicações com 34 pesquisas. Após esse crescimento das publicações em 2014 houve uma inflexão dessa tendência no ano de 2015 para uma produção científica de 28 pesquisas, porém, ainda elevada. Finalmente, no ano de 2016 até o mês de junho apareceram 4 pesquisas. Deste modo, percebemos que ao longo do período de 2010 a 2016 evidencia-se uma tendência crescente na produção de pesquisas com interesse nesse programa. Levamos a inferir desse período que o Pibid se tornou um tema muito pesquisado em virtude de ser um programa que: i) carrega contradições, ii) há muitos relatos de experiência, iii) apresenta um modelo novo de formação e iv) há a necessidade de conhecer essa nova política. Além disso, o Pibid viabiliza tanto ao estudante da licenciatura como para o professor da educação básica e superior o interesse de pesquisar os diversos contextos da atividade pedagógica.

Também, podemos considerar o Pibid como contexto de trabalho que oportuniza diversos atores da educação, principalmente, os estudantes das licenciaturas a antecipar a

vivência em diversos contextos da escola, como: condições de magistério, condições de trabalho, encontros pedagógicos.

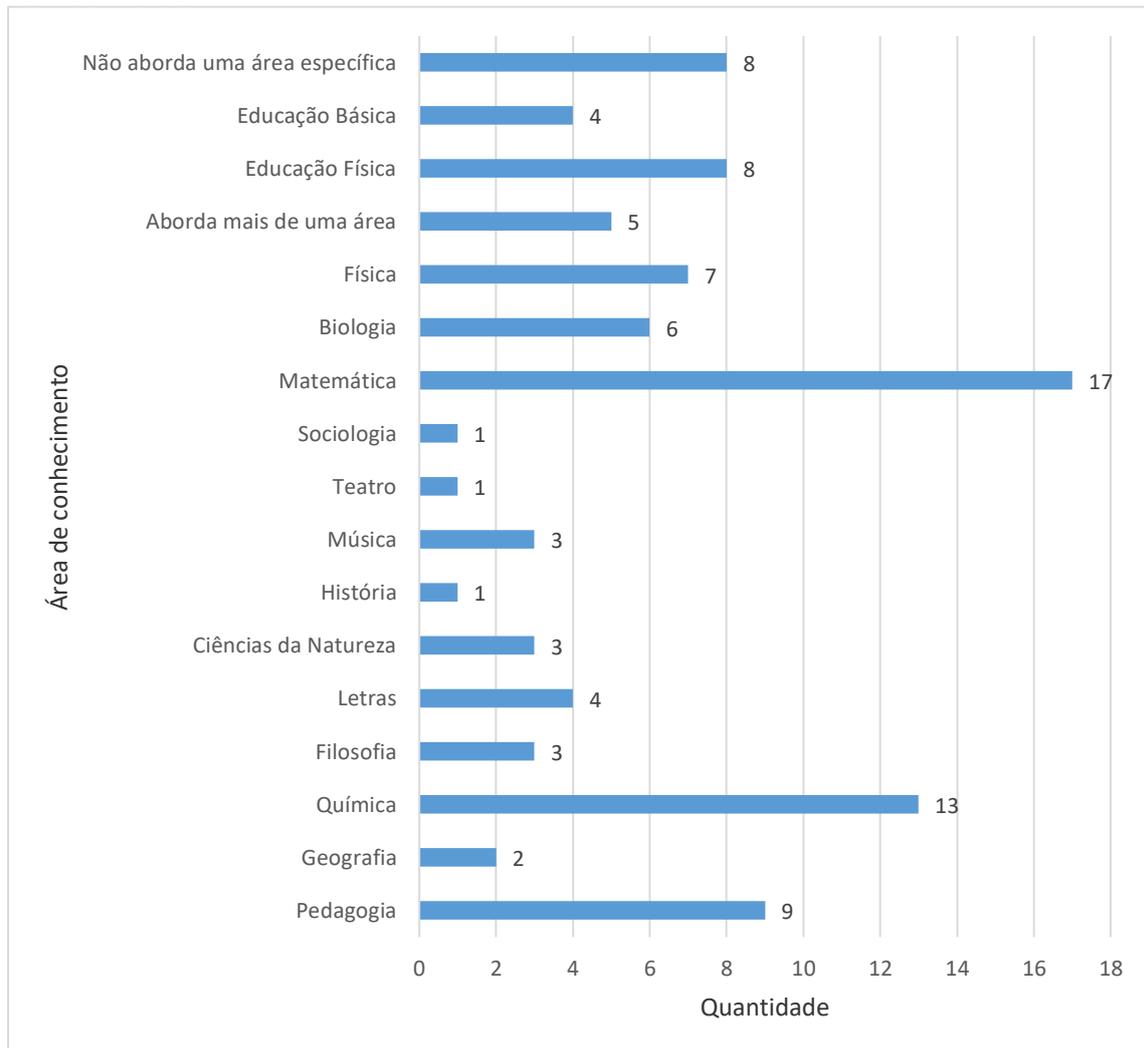
No que tange às publicações por regiões das pesquisas sobre o Pibid o gráfico 2 mostra que em larga escala que a região do Sul predomina com 45 pesquisas, já a região Sudeste fica em segundo lugar com 37 pesquisas. O Nordeste figura em terceiro lugar com 7 pesquisas. Já em quarto lugar fica o Centro-Oeste com 6 pesquisas e a região do Norte não apresentou nenhuma pesquisa sobre o Pibid. Esta situação de maior concentração de pesquisas na região Sul/Sudeste pode ser explicada por dois motivos, primeiro: o Ministério da Educação (2013) mostra que as regiões Sul e Sudeste concentram a maior quantidade de estudantes nos programas de pós-graduação, assim temos uma maior oferta de engajados em pesquisas acadêmicas nessas regiões. Em segundo: os dados pesquisados revelam que a quantidade de estudantes e coordenadores atingidos pela política pública chamada Pibid de acordo com o Relatório de Gestão do Pibid da Capes (2013)<sup>2</sup> afirma que a região Sul impacta em 11.664 pessoas, já a região Sudeste tem efeito sobre 13.500 pessoas, em contrapartida na região Centro-Oeste impacta sobre 4.471 pessoas. No Nordeste o programa tem efeito sobre 14.278 pessoas e na região Norte são atendidas 5.408 pessoas.

Em seguida temos o gráfico 2 que aborda a quantidade de dissertações e teses publicadas sobre o Pibid por área de conhecimento, desse modo, constatamos que o Pibid foi investigado em diversas áreas de licenciatura, o que de todo revela o alcance do programa nesse sentido de forma efetiva.

---

<sup>2</sup> O Relatório da Capes tem como propósito dar uma visão sucinta da evolução das atividades desenvolvidas pela Capes.

Gráfico 2 - Quantidade de dissertações e teses publicadas sobre o Pibid por área de conhecimento

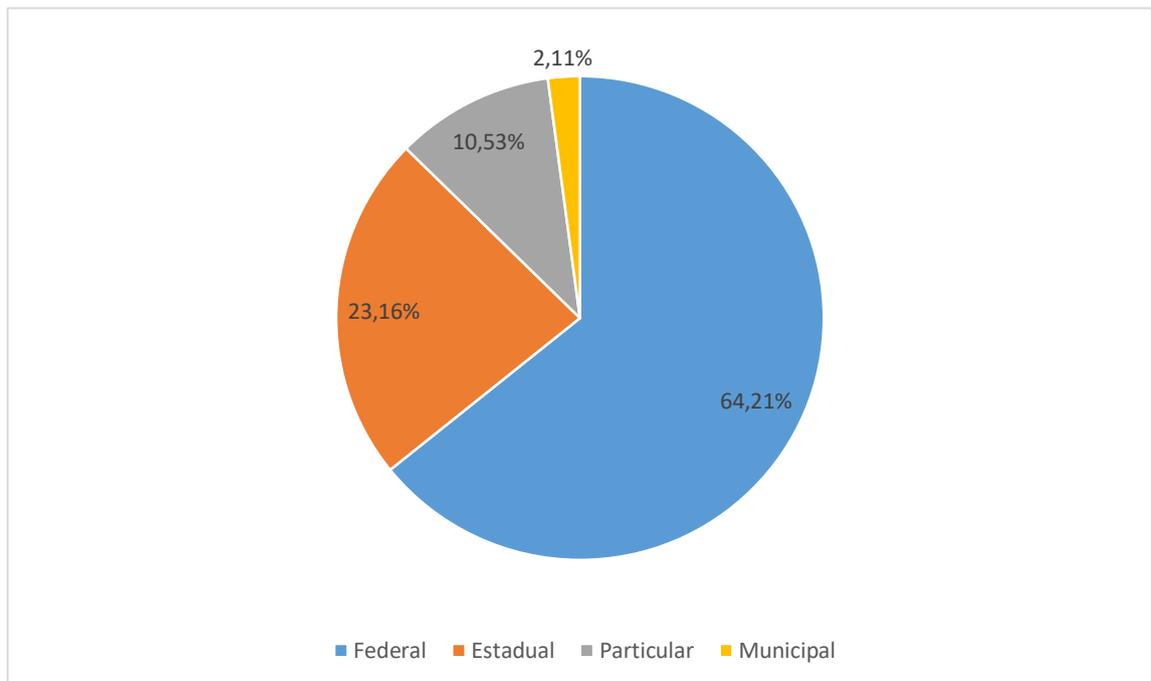


Fonte: elaborado pela autora (2016)

Há uma crescente tendência para as publicações que abordam a área da Matemática, essa tendência deve-se aos primeiros editais publicados do Pibid que buscavam atender às áreas de Matemática, Física e Química a fim de estimular a docência nesses cursos. Cursos que ao longo do tempo tem apresentado muita evasão e baixa conclusão resultando em poucos profissionais formados. Importante também destacar que nas publicações na área de Pedagogia, 9 estudos, este dado pode ser explicado em razão de ter sido lançado os editais que ampliaram o atendimento do programa para outras áreas de conhecimento, nesse bojo está o curso de Pedagogia que se destaca já que tem um grande números de estudantes matriculados, aliado ao número de mestrados em educação existentes pelo país.

O gráfico 3 apresenta a participação por tipo de instituição de ensino em dissertações e teses publicadas sobre o Pibid, sendo elas: federal, estadual, particular e municipal como é mostrado a seguir:

Gráfico 3 - Participação por tipo de instituição de ensino em dissertações e teses publicadas sobre o Pibid em porcentagem



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O gráfico 3 mostra a porcentagem da participação por tipo de instituições de ensino na produção de pesquisa científica por meio de dissertações e teses sobre o Pibid, logo verificamos que em razão de haver uma adesão maior das universidades públicas ao programa Pibid teremos, conseqüentemente, uma maior produção científica tendo ele como objeto de análises os subprojetos desenvolvidos nessas instituições. As universidades federais se sobressaem nessa produção em razão de oferecer uma maior quantidade de vagas de estudos nos cursos de pós-graduação, como também teve um aumento expressivo de vagas nos cursos de licenciatura, tendo em vista, que o Pibid é um programa destinado a atender os cursos de licenciaturas<sup>3</sup>.

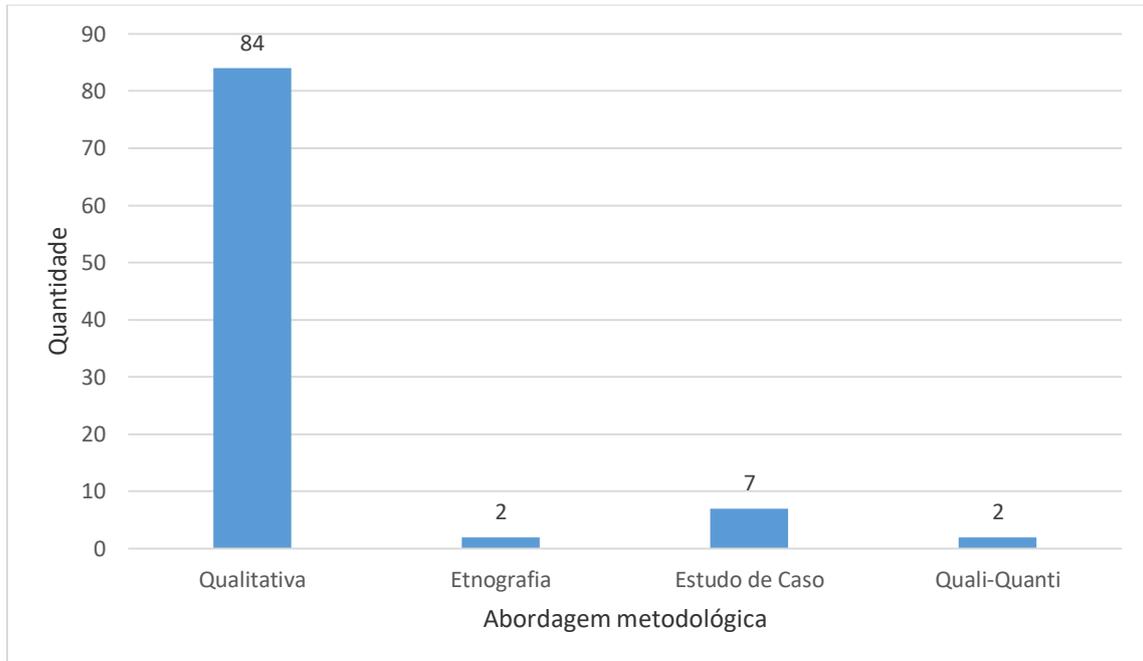
Deste modo, temos a) 64,21% das pesquisas publicadas que analisam o Pibid estão na esfera federal; b) em seguida está na esfera estadual com participação de 23,16% nas pesquisas publicadas; c) em terceiro lugar vem as universidades particulares com 10,53% na totalidade

<sup>3</sup> Essa expansão dos cursos de licenciaturas se deu em virtude da expansão da educação superior com o apoio do Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal (Reuni) iniciado em 2013 em que objetivou ampliar o acesso e permanência do ensino superior.

das publicações; d) para finalizar estão as universidades municipais com a participação de 2,11% na totalidade das pesquisas.

O gráfico 4 apresenta a quantidade de dissertações e teses por tipo de abordagem metodológica, sendo elas: qualitativa, etnografia, estudo de caso e quali-quanti.

Gráfico 4 - Quantidade de dissertações e teses por tipo de abordagem metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2016)

De modo geral, percebemos que as teses e dissertações apresentaram quantidade expressiva de produções que se totalizou em 95 pesquisas. Destas 95 produções, apenas 6 dissertações de mestrado focaram no egresso do Pibid. Apesar disso, essa produção total mostra que o Pibid apesar de ser um programa relativamente recente de incentivo à docência vem estimulando o interesse dos pesquisadores em investigar sobre o programa de iniciação à docência.

Ao identificarmos fatores como quantidade de pesquisas por ano, quantidade de pesquisas por região, quantidade de pesquisas por área de conhecimentos, abordagem metodológica e a participação de pesquisas por tipo de instituição permitiu-nos termos uma visão da dimensão de como são realizadas as pesquisas sobre o Pibid, e também podermos esmiuçar as categorias reveladas por meio dos dados coletados.

## 1.2 Periódicos *Qualis* A e *Qualis* B

Os periódicos *Qualis* A e *Qualis* B são revistas que difundem o conhecimento científico, e também classificam a produção científica por nível ao publicarem as pesquisas das diversas áreas do conhecimento. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é a responsável por realizar essa classificação de acordo com os critérios definidos que determinam a relevância dos artigos em cada área específica. Assim, foi realizado o levantamento entre o começo do ano 2016 até meados dele nos periódicos de publicação desde o início do programa até meados do ano de 2016 nas revistas *Qualis* nos extratos A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5, dessa busca resultou 40 trabalhos relacionados ao tema e desse total, apenas 1 artigo contemplou o egresso do Pibid. Deste modo, os estudos encontrados ficaram assim distribuídos:

A1 – oito (08) trabalhos nas revistas: *Cadernos de Pesquisa, Educação & Realidade, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, Educar em Revista;*

- 02 trabalhos sobre política pública;
- 03 trabalhos sobre o Pibid como contexto de pesquisa;
- 02 trabalhos como relato de experiências;
- 01 trabalho como espaço de formação

A2 – quatro (04) trabalhos nas revistas: *Educação Unisinos e Ensaio, Pesquisa em Educação em Ciências;*

- 01 trabalho sobre o Pibid como contexto de pesquisa;
- 01 trabalho como espaço de formação
- 02 trabalhos sobre efeitos do Pibid

B1 – onze (11) trabalhos nas revistas: *Teias, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Linhas Críticas, Revista Educação UFSM, Educação em Foco, Educação e Cultura Contemporânea.*

- 03 trabalhos sobre política pública;
- 02 trabalhos sobre o Pibid como contexto de pesquisa;
- 01 trabalho como relato de experiência;
- 03 trabalhos como espaço de formação
- 02 trabalhos sobre os efeitos do Pibid

B2 – 02 (dois) trabalhos nas revistas: *Revista Eletrônica de Educação e Trabalho e Educação (UFMG)*

- 01 trabalho sobre relato de experiência;

- 01 trabalho como política pública.

B3 – 09 (nove) trabalhos nas revistas: Formação Docente, Práxis Educacional,

- 01 trabalho como espaço de formação
- 01 trabalho como relato de experiências;
- 01 trabalho sobre política pública;
- 02 trabalhos sobre o Pibid como contexto de pesquisa;
- 03 trabalhos sobre os efeitos do Pibid

B4 – 03 (três) trabalhos nas revistas: Interfaces da Educação

- 01 trabalho sobre os efeitos do Pibid
- 01 trabalho sobre o Pibid como contexto de pesquisa
- 01 trabalho sobre os efeitos do Pibid

B5 – 03 (três) trabalhos nas revistas: Debates em Educação e Diálogo Educacional

- 01 trabalho sobre relato de experiência
- 02 trabalhos como espaço de formação

Deste modo é sintetizado os dados na seguinte tabela:

**Tabela 02:** Publicações – Periódicos *Qualis* A e B

CATEGORIA	NÍVEL	QUANTIDADE POR NÍVEL	TOTAL
Espaço de Formação	Periódicos Qualis A	2	10
	Periódicos Qualis B	8	
Relato de Experiência	Periódicos Qualis A	2	6
	Periódicos Qualis B	4	
Política Pública	Periódicos Qualis A	2	7
	Periódicos Qualis B	5	
Trabalho como contexto de Pesquisa	Periódicos Qualis A	4	9
	Periódicos Qualis B	5	
Efeitos do Pibid	Periódicos Qualis A	2	8
	Periódicos Qualis B	6	
TOTAL			40

Fonte: Elaborada pela autora (2016)

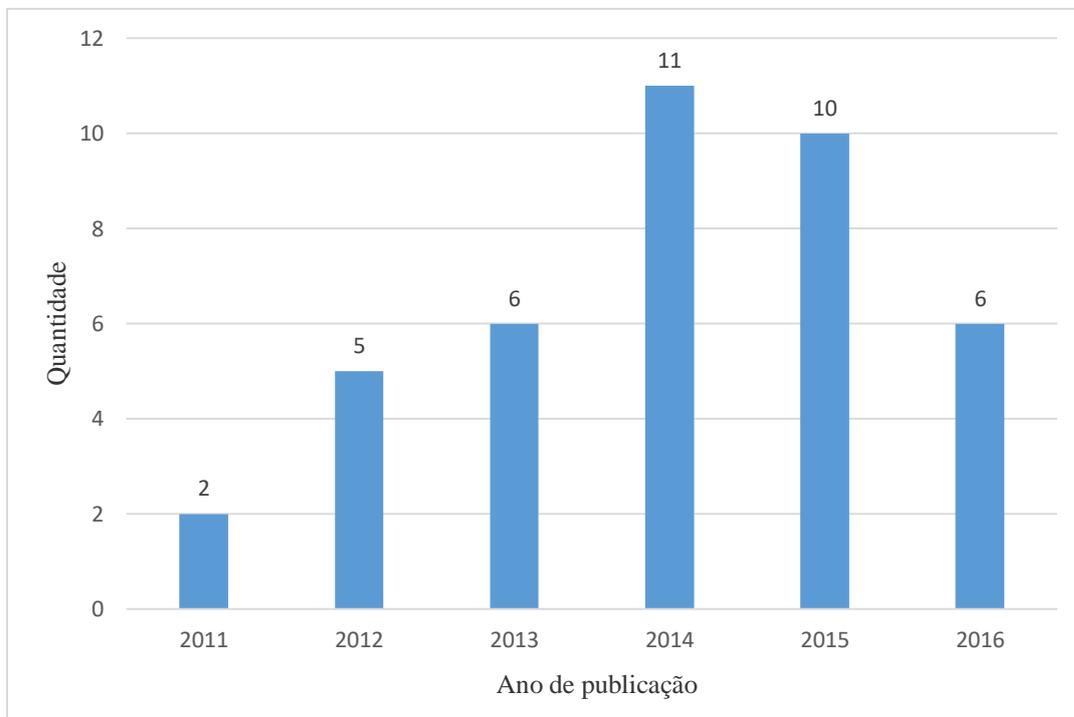
Os periódicos totalizaram 40 artigos<sup>4</sup> e destes somente 1 artigo objetivava falar sobre o egresso do Pibid, porém não focava na condição de professor iniciante. O que referenda o nosso

<sup>4</sup> Encontra-se no Apêndice C o resumo dos artigos com o título, autor, ano, objetivo e conclusão.

interesse de pesquisar o tema. Desta feita apresentaremos os gráficos no que se refere à publicação por ano, publicação por área de conhecimento, quantidade de artigos por tipo de abordagem. Interessante ressaltar que nas publicações dos periódicos *Qualis A e B* é construída a categoria relato de experiência, aparecendo um total de 6 artigos. Neste caso os artigos relatavam sobre como aconteciam os subprojetos dos Pibid em várias áreas do conhecimento, ou seja, descreviam as atividades realizadas no subprojeto ou nas escolas onde aconteciam o projeto do Pibid.

O gráfico 05 apresenta a quantidade de periódicos sobre o Pibid publicado por ano mostrando a quantidade de publicações, conforme veremos:

Gráfico 05 - Quantidade de Periódicos sobre o Pibid publicados por ano

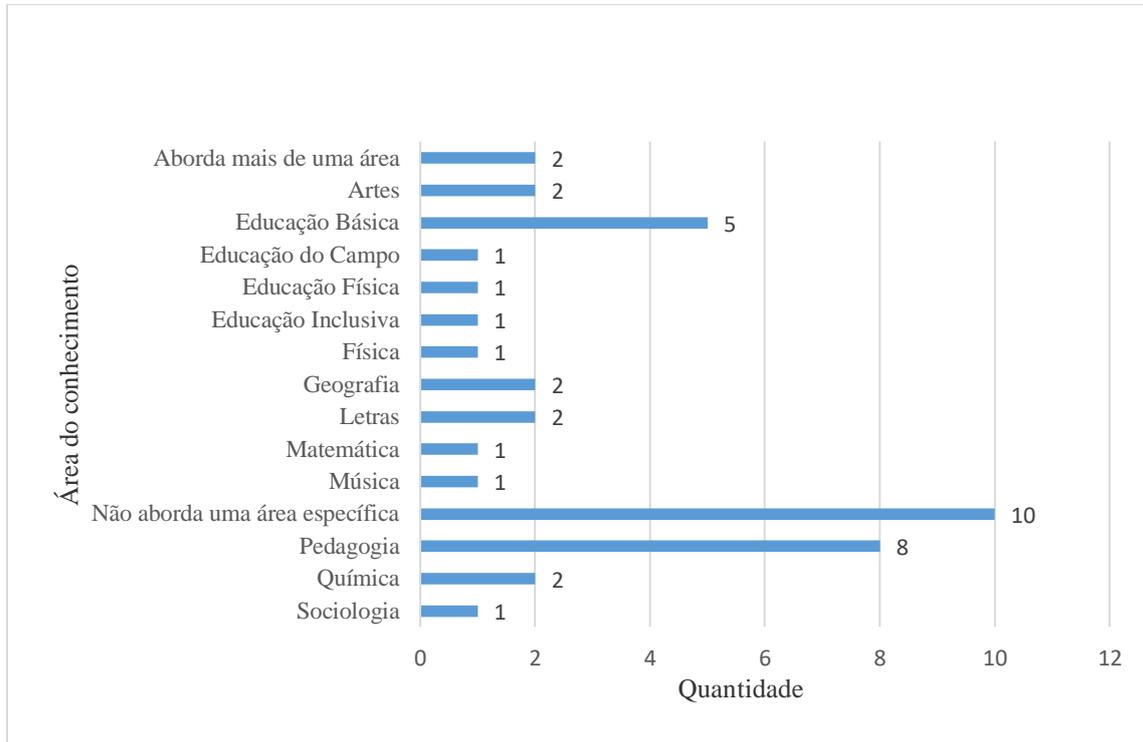


Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O Gráfico 05 apresenta a quantidade de artigos publicados por ano, nele percebemos que houve um incremento das publicações ano a ano. Deste modo, a partir de 2011 encontramos os seguintes artigos, vejamos: a) no ano de 2011 foram publicados 2 artigos, b) no ano de 2012 foram 5 artigos, c) no ano de 2013 temos 6 artigos, d) no ano de 2014 perfazem 11 trabalhos, e) no ano de 2015 foram 10 artigos e f) no ano de 2016 perfazem 6 artigos, assim, totalizando 40 artigos.

Já o gráfico 06 apresenta a quantidade de artigos publicados sobre o Pibid por área de conhecimento, ou seja, quais são as áreas de publicação sobre o Pibid.

Gráfico 06 - Quantidade de artigos publicados sobre o Pibid por área de conhecimento

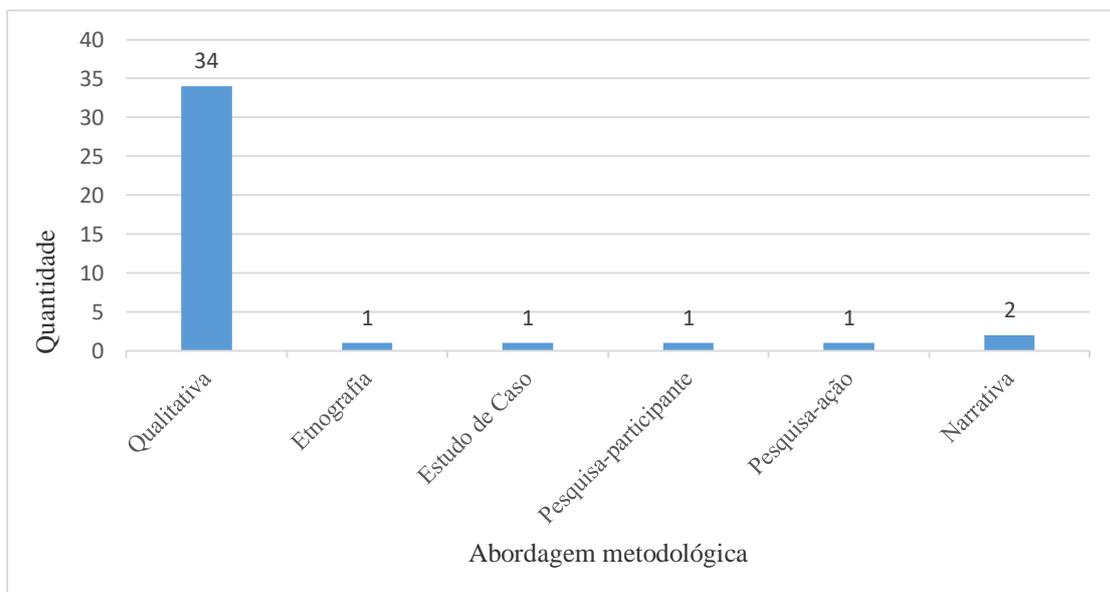


Fonte: elaborado pela autora (2016)

Como visto, permanece a característica do amplo espectro de diferentes áreas de conhecimentos dos estudos encontrados.

Em relação ao gráfico 07 será apresentado a quantidade de artigos por tipo de abordagem metodológica, sendo elas: qualitativa, etnografia, estudo de caso, pesquisa-ação e narrativa:

Gráfico 07 - Quantidade de artigos por tipo de abordagem metodológica



Fonte: elaborado pela autora (2016)

Do total de estudos encontrados observa-se que, partindo-se da premissa de que a escolha da abordagem metodológica direciona todo o percurso do trabalho a ser desenvolvido, portanto, a opção maior destes foi pela realização de estudos de natureza qualitativa.

### 1.3 Análise Geral

Após o levantamento das teses e dissertações que totalizaram 95 trabalhos e dos periódicos *Qualis* A e B que perfizeram 40 trabalhos, assim temos no geral 135 trabalhos sobre a temática do Pibid. Porém, apesar de se obter um grande número de publicações neste levantamento sobre o Pibid temos apenas 7 trabalhos totalizados entre dissertações, teses e artigos, que contemplam o objetivo do nosso trabalho, ou seja, que trata de analisar os egressos do Pibid, e desses 7 trabalhos, apenas 1 aborda o egresso do Pibid com o foco no professor iniciante que é o objetivo de análise de nosso estudo, sendo este uma dissertação de mestrado.

Posto isso, realizamos uma análise geral dos trabalhos encontrados dentro das categorias centrais já indicadas por nós geradas após a leitura dos trabalhos: i) Pibid como Espaço de Formação, ii) Política Pública, iii) Contexto de Pesquisa, iv) Efeitos do Pibid e Relato de Experiência. Sabemos que todas estão relacionadas, mas para fins de organização detalharemos uma por vez.

**Na categoria o Pibid como espaço de formação docente** totalizou-se 45 trabalhos. Nas pesquisas de FRÜHAUF (2011); PRANKE (2012); BEDIN (2012); TEIXEIRA (2012); ALBUQUERQUE (2012); MOURA (2013); FEJOLA (2013); CARVALHO (2013); MORYAMA (2013); LARGO (2013); PIRATELO (2013); TOBALDINI (2013); FEDECHEM (2013); RIBEIRO (2013); BENITES (2013); NEVES (2014); JÚNIOR (2014); GIROTTO (2014); MOURA (2014); SOUZA (2014); PUIATI (2014); KADRI (2014); NEVES (2014); EUFRÁZIO (2014); SEVERINO (2014); BRODBECK (2015); ALEXANDRINO (2015); CAPORALE (2015); MEDEIROS (2015); MARTELET (2015); ELES (2015); NASCIMENTO (2015); SILVA (2015); BAPTISTELLA (2015); NIQUINI (2015); RICCI (2016); CORREIA (2016); ZORDAN (2015); DALÍGNA, FABRIS (2015); YAMIN, CAMPOS e CATANATE (2016); JARDILINO E OLIVERI (2014); BAZON, LOZANO, LICCA e OLIMPIO (2016); EUFRAZIO E BRAÚNA (2015); DOARTH. LIMA E SOUZA (2014); SANTOS, BRITO, BISPO, LOPES (2015); FELICIO (2014) são relatados aspectos sobre o Pibid tido como uma oportunidade de vivenciar à docência, que muitas vezes, acontece antes do estágio obrigatório. Sendo assim, em geral, os autores colocam que o programa é um espaço compreendido por novas descobertas, viabiliza novos conhecimentos, a

compreensão da realidade e da rotina escolar. Sobre esses aspectos Marcelo Garcia (1998) afirma ser de relevância tanto o conhecimento teórico quanto a prática, porém, por meio deste último conhecimento ele diz que se pode conhecer três conhecimentos pela prática, sendo elas: aprendizagem direta, aprendizagem mediada (observação) e aprendizagem tácita (experiência própria). Entretanto, há a necessidade de uma fundamentação teórica e Curado Silva e Limonta (2014) alertam para esta necessidade a fim de não se reproduzir as técnicas sem que se compreenda o uso para cada situação. Portanto, conforme vimos nos trabalhos, estes apontam o Pibid como um espaço de formação que é possível vivenciar tanto a teoria quanto a prática na formação inicial.

As pesquisas mostram que o Pibid também interfere na formação continuada, apesar de ser uma quantidade menor de professores impactados. É um meio de levar os professores da educação básica para as universidades, pois os professores que acompanham os bolsistas também necessitam participar de reuniões formativas. Então, observamos por meio dos trabalhos que foi uma forma de aproximar mais as escolas das universidades e isso corrobora para que ambas caminhem juntas no processo de formação de novos professores.

**No que tange a categoria política pública** foram encontrados 18 trabalhos, sendo eles: RIBEIRO (2012); GARCIA (2013); TEIXEIRA (2014); ROCHA (2014); NASCIMENTO (2014); OLIVERI (2014); BARROS (2014); LANNI (2015); SANTANA (2015); TESTI (2015); ANDRÉ (2012); MATEUS (2014); NUNES, SANTANA E SILVA (2014). FELÍCIO, GOMES, ALLAIN (2014); QUEIROZ, PENNA (2012); CAMPOS E SOUZA JUNIOR (2011); CANAN (2012). Estes trabalhos abordam em geral sobre o conjunto de iniciativas no campo da formação de professores, a análise dos editais do Pibid, a compreensão por meio dos editais das principais concepções relacionadas à formação docente (racionalidade técnica e racionalidade prática), e também analisam o Pibid, como política pública, e suas implicações para os futuros professores.

Nessa categoria, políticas públicas, os estudos apontam ser essencial criar e desenvolver programas que buscam dar suporte, direcionamento, acompanhamento para o início de carreira, ou seja, possibilitar que os estudantes da licenciatura saiam da academia preparados para lidar com a situação de enfrentamento de várias situações difíceis que o professor iniciante se defronta quando chega para assumir uma sala de aula. A análise dos textos mostra-nos que é relevante analisar os programas de iniciação à docência

**Já na categoria efeitos do Pibid** foram encontrados 26 trabalhos STANZANI (2012); GAFFURI (2012); MARTINS (2013); SANTOS (2013); CORRÊA (2014); VIEIRA (2014); ANDRADE (2014); SANTOS (2014); ZAQUEU (2014); DEIMLING, (2014); SILVA (2014);

FERREIRA (2015); SILVA (2015); FONTOURA (2015); SANTANA (2015); REISDOERFER (2015); JAHN (2015); AMENT (2015); CAMARGO (2016); MASSENA (2015); DARROZ e WANNMACHER (2015); JARDILINO (2014); SOCZEK (2011); SILVA (2012); RIBEIRO e NOGUEIRA (2016); FABRIS e OLIVEIRA (2013). Estes trabalhos analisaram o impacto da vivência no Pibid em seu processo formativo, apontam algumas contribuições e influências do Pibid para a formação de professores e mencionam também alguns limites.

Assim, os principais efeitos colocados pelas pesquisas foram: realizar a articulação da teoria e prática, o diálogo e a aproximação entre universidade e escola, pois essa relação é uma maneira de aglutinar vários atores sociais em busca de uma melhor escola, de uma melhor educação, de melhorar a qualidade da formação dos futuros professores e dos professores já em atuação, o planejamento coletivo, a aprendizagem coletiva, o momento de troca de reflexões e ideias. Percebemos ainda que essa articulação, os trabalhos pareceram estar embasados por uma perspectiva de sentido pragmatista ou seja, na aplicabilidade de procedimentos e técnicas e também tomar a prática como um referencial primordial e válido unicamente para a construção do conhecimento.

Foi notório que os trabalhos apontaram como uma oportunidade de os estudantes conhecerem a realidade escolar, ou seja, terem contato com a escola pública, condições de trabalho, relacionamento com as famílias, com a comunidade escolar, ver o trabalho da gestão escolar, uma vez que antes da criação do Pibid essa possibilidade só ocorria por meio do estágio em que muitas vezes só acontecia quase no término da sua graduação. Deste modo, por meio do Pibid, segundo os trabalhos encontrados, o estudante pode entrar desde o início do curso superior em contato com esta realidade.

Na avaliação desses trabalhos o Pibid possibilitou a articulação também entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o tripé da universidade, pois por meio do Pibid foi possível a realização de diversos projetos, bem como incentivou com que os estudantes tivessem contato com a pesquisa, colaborando para o aumento das produções nas suas universidades e também fomentando a pesquisa sobre o programa e seus mais diversos assuntos relacionados, tornando-se muitos bolsistas pesquisadores. No quesito da extensão foi possível perceber que alguns subprojetos expandiram de modo a possibilitar o desenvolvimento de projeto em algumas áreas, por exemplo, Português, Matemática e Geografia. Portanto, o programa possibilita a atuação em diversos segmentos e assim promove com que o estudante tenha a possibilidade de participar do tripé da universidade.

**Já em relação à categoria o Pibid como contexto de pesquisa** foram identificados 39 trabalhos: KÖHLER (2010); SILVA (2012); SANTOS (2013); SOUZA (2013); COZZA (2013); SOUSA (2013); MOÇO (2013); MENDES (2013); PARREIRA (2014); HOLSBACK (2014); TAUCEDA (2014); MORAES (2014); NETO (2014); SILVA (2014); TELLEZ (2014); SENA (2014); CELLOS (2014); BOTELHO (2014); KATAHIRA (2014); FIGUEIREDO (2014); NEVES (2015); FERNANDES (2015); SANTOS (2015); BARROS (2015); SCHWEIG (2015); LUZ (2015); ARAÚJO (2015); NORA (2015); COURA (2016); SCHMITT (2016); SANTANA; MARQUES (2015); FREIAS (2014); PITANO E ROQUE (2015); ROSA E FRISON (2016); NEITZEL, PAREJA E HOCHANN (2013); CARVALHO E PIETROPAOLO (2015); ALMEIDA E SOUZA (2016); NOGUEIRA E MELIM (2013) e FETZNER, SOUZA (2012).

Estes se caracterizam pelos trabalhos com os conteúdos do currículo da educação básica, e estratégias didáticas que se utilizam como variadas formas de metodologia como, por exemplo, na dimensão da utilização de maquetes, literatura, produção de curtas-metragens, modelagem matemática como recurso de ensino-aprendizagem, ou sejam, identificam como os projetos desenvolvidos durante o Pibid contribuíram para a formação de professores e para o ensino específico de determinados conteúdos. Deste modo, estes trabalhos nos revelam que o desenvolvimento de pesquisas numa determinada área de conteúdo abordando um determinado tipo de metodologia em área de conhecimento se faz importante pelo fato de analisar os resultados da proposta de sistematização e como se tornar um fator positivo no processo de formação docente. Assim, de acordo com a análise realizada as pesquisas atendem a um dos objetivos do programa que é o desenvolvimento de metodologias inovadoras, assim, torna-se importante o processo formativo com essas inovações. Entretanto, ponderemos que há que se tomar cuidado para que a formação docente não se desenvolva numa perspectiva fragmentada de uma totalidade, corroborando para um objetivo fim, ou seja, para atender uma determinada especificidade, como, muitas vezes, percebemos ao analisar os estudos, uma vez que, uma característica encontrada nos artigos foi a intenção de resolver alguma deficiência de aprendizagem dos estudantes da escola.

**Na categoria Relato de Experiência** foram encontrados 06 trabalhos somente na base de dados dos periódicos *Qualis A e B*: BERGASCHI E ALMEIDA (2013); ALBURQUEQUE, FRISON E PORTO (2014); DUQUE E BOLFE (2015); BRUNO (2014); TEIXEIRA E FREITAS (2013); FRISON (2013). Estes descrevem em sua maioria relatos de experiências dos projetos desenvolvidos por meio do Pibid em escolas estaduais, municipais, técnicas e comunitárias. Assim, foi possível perceber pela análise dos trabalhos que predominou aspectos

descritivos das ações dos subprojetos desenvolvidas em diversas áreas, tais como: Letramento, Geografia, Matemática, Química, Física, Educação do Campo e Pedagogia.

Em geral, durante as análises sentimos a ausência nos trabalhos de um posicionamento em relação à qual concepção de escola acreditam, também não se posicionaram quanto a questão da constituição da identidade profissional e do desenvolvimento da profissionalidade. Esses trabalhos não discutem essas questões fundamentais que podem direcionar o licenciado a ter uma atuação crítica ao assumir a sua sala de aula.

A partir disso, ressaltamos que o nosso estudo busca aprofundar a questão da profissionalidade, da função docente e na defesa de uma perspectiva de formação de professores que se pautem na práxis, posto que, defendemos esse tipo de perspectiva para ser desenvolvida tanto na formação inicial, quanto nas políticas públicas de formação continuada como também de inserção à docência, pois concordamos que a formação de professores deve concorrer para a autonomia intelectual de modo a promover a emancipação humana e a promoção de atitudes de transformação.

Em relação ao nosso objeto de pesquisa, egresso do Pibid e a sua relação com o professor iniciante, percebemos que do universo de 135 dissertações, teses e artigos pesquisados analisados somente 7 trabalhos deste total se aproximam do nosso eixo de pesquisa, entretanto, esses trabalhos seguem linhas de pensamento diferentes entre si.

#### 1.4 Análise dos trabalhos referente aos egressos do Pibid

Achamos pertinente ainda nesta revisão geral dos trabalhos realizar uma análise pormenorizada dos trabalhos que abordam o foco do egresso do Pibid identificando como eles vem trabalhando essa temática. Desse modo, apresentamos de forma resumida a síntese de cada trabalho.

A primeira dissertação de mestrado que trata sobre os egressos do Pibid foi da autoria de Martins (2013) intitulada “Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o Pibid como elemento de construção” realizou um estudo com o objetivo de investigar as relações existentes entre as metodologias para o ensino de Biologia por egressos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará que participaram do Pibid entre os anos de 2009 a 2011 e como foi o processo da sua formação pedagógica constituída a partir do desenvolvimento das metodologias para o ensino da Biologia em duas escolas públicas. Deste modo, a metodologia utilizada foi o estudo de caso com a abordagem qualitativa e no tratamento das informações utilizou-se uma aproximação com a análise de conteúdo de

Bardin (1977). Já em relação a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e análise documental. Quanto aos principais teóricos utilizados, foram: Pimenta (2009), Minayo (2011), Bardin (1977), Tardiff (2002), Nóvoa (1995), Veiga (2004), Lopes (2004), Franco (2012), dentre outros. Nesse sentido, a autora concluiu que foram incorporados uma diversidade de metodologias de ensino de Biologia destacando-se o saber planejar, organizar os conteúdos e situar o ensino da Biologia em contextos mais amplos. Sendo assim, a autora afirmou que foi possível perceber que o Pibid exerceu grande influência sobre a prática docente dos ex-bolsistas

A dissertação de mestrado de Oliveri (2014) com o título “Políticas de formação de professores no Brasil: um Estudo sobre o Pibid na região dos Inconfidentes-MG” teve como objetivo geral investigar se o Pibid tem alcançado seus objetivos em relação ao incentivo à formação de professores para a educação básica e também buscou-se discutir a concepção de formação proposta pelo Pibid/PED-UFOP a partir da leitura dos projetos e relatórios enviados a Capes e das entrevistas com os egressos do programa. A autora utilizou a metodologia análise de conteúdo de Bardin (2011) com uma abordagem qualitativa. Já em relação a coleta de dados utilizou-se o questionário, grupo focal, entrevista aberta e análise documental. Em relação aos principais teóricos estudados, foram: Franco (2011), Sacrsitán (1995), Contreras (2002), Garcia (1999), Diniz-Pereira (200), Zeichner (1995), Imbernón (2011), Nóvoa (1995), Tardiff (2012), Bradin (2011). Assim, o estudo da autora concluiu que foi possível compreender a relevância do Pibid para a formação de seus participantes e também contribuiu para o fortalecimento de práticas pedagógicas e, por fim, estimular a discussão na universidade sobre a formação de professores.

Já a dissertação de mestrado de Silva (2014) intitulada “Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egresso do Pibid – UFSCar” teve como objetivo compreender o processo de iniciação à docência dos egressos do Pibid da Universidade Federal de São Carlos da área de Matemática. A metodologia utilizada foi a qualitativa interpretada e para a coleta de dados foi realizado os seguintes passos: aplicação de questionário, entrevistas com os egressos em início de carreira. Já o referencial teórico compõe-se de: Mizukami (2003), Tancredi (2009), Guarnieri (1996, 2005), Huberman (1995), Veeman (1984), Cavaco (1995), Marcelo Garcia (1999), Tardiff (2012), entre outros. Assim, o estudo concluiu que o Pibid proporcionou buscar a articulação entre a teoria e a prática e também buscou superar a dicotomia entre a Matemática Escolar e a Matemática Acadêmica da formação inicial impulsionando a se tornarem professores cada vez melhores.

Já a dissertação da autora Santana (2015) com o título “O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa” objetivou realizar uma comparação

entre os egressos do Pibid e os não egressos do Pibid na inserção profissional docente, mais especificamente, na dimensão da profissionalidade e também uma análise das dificuldades no início de carreira apresentados pelos dois grupos. A metodologia utilizada foi análise de conteúdo; já quanto a coleta de dados fez-se uso de entrevista semiestruturada. Em relação aos teóricos utilizados foram: Diniz-Pereira (2011), Marcelo (1998), Nono; Mizukami (2006), Gatti (2007), Huberman (2007), Mariano (2006), Bardin (2011). A autora utiliza como conceito de profissionalidade embasada nos autores Ambrosseti (2009) e Roldão (2005) que veem como um desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades estabelecidas pelas professoras nos seus mais variados contextos e também se relaciona com os conjuntos de conhecimentos e desenvolvidos por um grupo profissional. Assim, a autora mostra que os elementos da profissionalidade encontrados foram: o acompanhamento do trabalho pela equipe gestora, a relação com a comunidade escolar, os contatos iniciais com a docência na condição de professoras, a falta de domínio dos conhecimentos específicos, as estratégias para avaliar e planejar. Sendo assim, quanto ao quesito da profissionalidade, segundo a autora os dois grupos, tanto os que participaram do Pibid como o grupo que não participou do Pibid apresentaram as mesmas características no campo da profissionalidade. Porém, no que se refere as dificuldades apresentadas no início da carreira em relação aos professores iniciantes não participantes do programa em comparação com egressos do Pibid, o primeiro grupo apresentou mais dificuldades no que tange a gestão de turma, didática e avaliação. Por fim, a autora afirmou que o nível de contribuição que o Pibid proporcionou aos participantes relaciona-se com o modelo desenvolvido em cada subprojeto de cada universidade, bem como as atividades articuladas por este.

Outra dissertação sobre o egresso foi de Reisdorfer (2015) com o título “Sobre as ações do Pibid-Matemática na constituição de saberes docentes de ex-bolsistas desse programa na Universidade Federal de Santa Maria” que objetivou analisar o subprojeto de Matemática da UFSM e dos documentos referentes ao programa sobre as influências destes na constituição de saberes docente com os egressos do Pibid e atuais professores da educação básica. Quanto à metodologia foi utilizada a análise de narrativas inspirada nos estudos da autora Maria Ednéia Martins-Salandim. Assim, a coleta de dados foi realizada por meio de relatórios, narrativas e entrevistas. Quanto aos teóricos utilizados foram: Gatti (2014), Garcia Blanco (2003), Tardiff (2014), Nunes (2001), Almeida (2005), Muzukami (2004). Schon (1995), Pimenta (1996), dentre outros. Com isso, o pesquisador constatou que o programa contribuiu na medida que os ex-bolsistas constituíram saberes docente no que tange as metodologias com a utilização de

vários recursos, conhecer a realidade escolar e também sobre a didática e também contribuiu com a formação inicial dos ex-bolsistas, bem como para a sua atuação como professor.

A dissertação de mestrado de Selmi (2015) com o título “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS e suas contribuições na formação inicial de professores” buscou analisar as contribuições do Pibid para a formação inicial dos licenciandos dos editais 2007 e 2009 com os participantes e ex-participantes do programa. Em relação a metodologia utilizou-se o estudo de caso; já em relação a coleta de dados foi realizada por meio de questionário e análise documental. Quanto aos teóricos utilizados forma: Tardiff (2011), Zeichner (2009), Marcelo (2009), Gatti (2014), entre outros. Assim, o trabalho concluiu que o Pibid contribui, principalmente, para promover a constituição do perfil profissional, experiência docente e desenvolvimento profissional. Entretanto, foram encontradas algumas fragilidades no decorrer do programa, como: a necessidade de se criar mais vínculo entre os licenciandos e seus co-formadores, bem como, maior disponibilidade dos co-formadores com os bolsistas. Desse modo, o trabalho apresentou que apesar das contribuições houve alguns pontos fracos e coloca como sugestão para o aperfeiçoamento do programa.

Já o artigo intitulado: O desenvolvimento profissional docente e o PIBID: influências do programa desvelada por seus egressos de autoria de Ribeiro e Nogueira (2016) trata sobre os contributos do Pibid desenvolvido com onze egressos do curso de Pedagogia – UEMS (Unidade Campo Grande) com o objetivo de verificar quais foram as influências do programa na prática docente e no desenvolvimento profissional observando as práticas em alfabetização utilizadas no projeto desenvolvido pelo Pibid. Quanto à metodologia foi utilizada a pesquisa qualitativa com a utilização de narrativas e questionários com os egressos do Pibid. Quanto aos teóricos foram: Marcelo (2009), Dias da Silva (1998), Tardiff (2002), Imbernón (2011), Fiorentini e Crecci (2013), Godoy (1995), entre outros. Assim, foi colocado no decorrer do artigo que os egressos demonstraram que foi positivo a sua participação no Pibid apontado como relevante para a sua formação, pois contribuiu para novas aprendizagens no âmbito da docência e para a elevação de novos conhecimentos em que possibilitou melhorar a sua atuação como em início de carreira.

Como visto, dos 7 trabalhos que contemplam o egresso do Pibid, apenas 1 relaciona-se mais diretamente com esta pesquisa desenvolvida, que é a dissertação da autora Santana (2015), porém podemos mencionar que este trabalho se diferencia dessa outra dissertação pelo fato de estudarmos o Pibid e a sua relação com professor iniciante com a finalidade de aprofundar o debate sobre as dimensões do trabalho docente, a construção da profissionalidade de modo a compreender como se dá esse movimento entre a função da escola e da função docente em

contexto das múltiplas determinações do capitalismo, além da metodologia escolhida ter sido diferenciada e a forma de análise dos dados também se diferencia. Já o trabalho da referida autora buscou realizar uma comparação entre os egressos e não participantes do Pibid de modo a ser feito a comparação das dificuldades de um grupo que teve a oportunidade de participar de um programa de iniciação à docência e outro grupo que não participou do programa no que diz respeito a iniciação à docência com foco nos seguintes aspectos da profissionalidade: inserção na escola, gestão de classe, conhecimentos específicos, avaliação e planejamento.

Após a análise dos trabalhos foi possível identificar que poucos trabalhos pesquisaram o Pibid com evidência no egresso até meados do ano 2016. Assim, esta pesquisa busca avançar e contribuir em analisar sobre os limites e contribuições para a atuação do professor iniciante como egressos do Pibid e na construção da profissionalidade. Em síntese, este estudo também possibilitará compreender as contradições do objeto de estudo a fim de chegar até a essência, desse modo, utilizará como metodologia a abordagem crítico-dialética com o objetivo de se chegar nesse objetivo. Inferimos também que poderá contribuir numa perspectiva dialética de modo a dialogar com o Pibid e o professor iniciante.

## **2 SER PROFESSOR INICIANTE, A INSERÇÃO NA DOCÊNCIA E UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ALGUMAS RELAÇÕES**

Este capítulo versa sobre o Pibid e o professor iniciante, partimos da ideia de que o estudante da graduação após sua formação universitária ingressará na docência e conforme apontado pela literatura sobre o professor iniciante, ele passará por situações de tensões, novas aprendizagens, (des) motivações no início da sua carreira. Em meio a essa realidade dinâmica perpassada pelos futuros professores iniciantes é implantado o programa de iniciação à docência, no caso, o Pibid que busca para além do estágio durante a sua formação inicial possibilitar que os estudantes das licenciaturas tenham, por vezes, o primeiro contato com a realidade da escola pública, bem como, incentivar que esses estudantes sigam a carreira docente. A partir desse cenário, temos como objetivo conhecer mais sobre o Pibid e o professor iniciante a fim de nos situarmos sobre essas temáticas e suas relações.

### **2.1 Perspectivas da formação inicial, políticas de formação de professores e o cenário de um programa de iniciação à docência: algumas problematizações.**

Uma das etapas principais para a formação de professores é a formação inicial, essa fase elementar é caracterizada por ser o primeiro passo para que o estudante aprenda a se tornar um professor, bem como, oportuniza o acesso a uma base sólida de conhecimentos para a sua futura atuação, uma vez que antes dessa etapa mais sistematizada há diversos elementos da prática profissional do professor que os sujeitos já tenham tido acesso desde a sua formação escolar quando perpassado pela educação básica. Ressaltamos que na formação inicial são adquiridas as primeiras noções sistematizadas que os estudantes da graduação terão sobre os aspectos elementares do exercício da profissão, ela também se constitui num elemento importante para que se tenha uma formação de professores de caráter emancipatória, na qual possa aliar aspectos formativos que proporcione tanto a teoria, quanto a prática.

Diante desse contexto, a formação inicial pode ser desenvolvida sob várias perspectivas, dentre elas podemos citar: a formação no viés do pragmatismo que tem como intenção a função de desenvolver competências e saberes; já na perspectiva da práxis que tem a intenção de formação crítica-emancipadora de forma a compreender a teoria e prática, uma vez que elas são dialéticas e, portanto, andam juntas. De posse dessas visões de formação inicial podemos dizer que de acordo com o tipo de governo que está no poder, as políticas públicas de educação implementadas possuem um viés político-ideário que tende a seguir uma visão específica que

atenda aos interesses dos detentores do poder, estes, por sua vez, afetam diretamente o trabalho do professor e a função da escola.

Nesse cenário de visões diferentes sobre a formação inicial temos que o professor iniciante necessita para iniciar sua atuação docente ter passado por uma boa formação com uma visão ampla do que é ser professor e que proporcione a ele elementos facilitadores da atuação profissional, pois a fase inicial da carreira é um período caracterizado por muitas tensões e aprendizagens. Para tanto, torna-se necessária que se efetive uma formação que promova a transformação social com possibilidades de emancipação dos sujeitos. Porém, nem sempre é assim que acontece, uma vez que a formação de professores pode também atender aos interesses capitalistas, e, dessa forma, colaborar para a permanência de uma educação com princípios de mercado. E para que o professor tenha condições tanto de sensibilização, quanto da materialização de ter o compromisso com a emancipação do sujeito, com a transformação da sociedade é necessário que tenha acesso a uma boa formação de professores que abarque entre outros quesitos: a compreensão histórica, política, social, ético, filosófico, crítica com a intenção de se contrapor aos ideais do mercado personificados pelas diretrizes do neoliberalismo.

Apesar de ser recente, em termos históricos, os estudos sobre o campo de formação de professores há algumas perspectivas de formação de professores em que cada uma delas possibilita uma proposta, um posicionamento, um direcionamento para conceber a formação de professores, assim, desenvolveu-se as seguintes perspectivas: racionalidade técnica, epistemologia da prática e epistemologia da práxis.

A **racionalidade técnica** é uma perspectiva que se desenvolveu no Brasil em meados da década dos anos 70 no âmbito da formação de professores, nessa perspectiva, o professor é visto como um sujeito que replica a técnica aprendida, ou seja, realiza um papel de passividade ao transmitir o conteúdo de uma disciplina. Nessa racionalidade, o professor é visto como aplicacionista dos conhecimentos com o objetivo de solucionar dificuldades na aprendizagem dos alunos.

No contexto da racionalidade técnica, a função que o professor exerce é de mero executor da técnica para resolver situação-problema de aprendizagem dos alunos e ao exercer o papel de executor o professor é alijado do processo de planejamento da técnica de ensino, ou seja, separa-se o professor da concepção da técnica para ter o controle sobre seu trabalho ao executar a técnica e “o ensino é reduzido a formulação de objetivos educacionais e instrucionais com predomínio da utilização de técnicas mediante uma prática formal e funcionalista” (RODRIGUES, 2005, p.4).

Denotamos que a racionalidade técnica tem a visão de que a ação do professor se resume a técnica pela técnica, logo desconsidera todo um amplo contexto dinâmico dentro da sociedade. A interação que há entre os indivíduos que participam dessa racionalidade é exemplificado pelos papéis do professor e do aluno, este ao exercer o papel de receptor de conhecimento estático e aquele como transmissor passivo de conhecimento. Nessa perspectiva, a teoria se sobrepõe à prática, haja a vista que ela busca soluções rápidas para os problemas educacionais sem levar em consideração todos os parâmetros envolvidos na geração dessas deficiências educacionais.

Sendo assim, Donald Schön (2000, p.37) conceitua a racionalidade técnica como:

um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais. Ele busca meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não-ambíguos – na medicina, a saúde; no direito, o sucesso na disputa judicial; nos negócios, o lucro – e sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar, em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos, consistentes com seus objetivos. Nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática.

Posto isso, a racionalidade técnica propõe o exercício profissional como um processo de instrumentalização para a resolução de problemas por meio da aplicação de teorias, métodos e técnicas. Nesse sentido, ao fragmentar a atividade do professor vemos como consequência que seu trabalho se torna uma ação alienada em que o docente é um mero aplicador de técnicas, pois nesta perspectiva há uma separação entre os pesquisadores e especialistas, ou seja, de quem elabora e de quem executa as propostas, planos, programas, formulados pelos pesquisadores (ALMEIDA, 2001).

De acordo com Contreras (2012) o professor como profissional técnico compreende que a sua base é a tomada de decisões técnicas. Assim, conforme cada situação que é apresentado para o professor, ele deve saber qual a melhor atitude a ser tomada, tendo como pressuposto que o conhecimento pedagógico direciona a prática como item importante para se alcançar bons resultados.

Isto significa dizer que essa perspectiva limita de alguma forma a atuação do professor diante dos problemas educacionais; já que nem todos são iguais e estáticos, tendo em vista que pode haver nuances nesses problemas que não estejam enquadrados nas soluções disponíveis. Nesse sentido, o professor se fecha para situações pré-determinadas já que têm as técnicas prontas para aplicá-las, portanto, temos a confirmação de que nessa perspectiva o professor não leva em consideração a realidade dinâmica ao seu redor, mas sim se preocuparia em dar soluções a problemas cotidianos.

Para Almeida (2001, p. 4) a racionalidade técnica apresenta as seguintes características:

O modelo de formação profissional fundado na racionalidade técnica pressupõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos e provoca: (i) a divisão do trabalho em diferentes níveis, estabelecendo relações de subordinação; (ii) o exercício de um trabalho individual que gera o isolamento do profissional; (iii) a aceitação de metas e objetivos externos, considerados neutros. Transformada numa atividade técnica e instrumental – porque decorrente da aplicação do conhecimento sistemático e normativo – a prática pedagógica passa a ser entendida como neutra e isenta de subjetividade.

Percebemos que a racionalidade técnica tem como proposta a aplicação de técnicas a fim de que sejam solucionados os problemas. Desse modo, é possível inferir que com a aplicação de técnicas é possível acabar com os problemas imediatos, instrumentais, mas não com os problemas estruturais por tê-los uma complexidade que envolve uma totalidade que é multifacetada e dinâmica. Portanto, esse tipo de formação docente que tem como base a teoria e o aprender no processo formativo, concebendo o professor como um aplicador de técnicas.

A partir da década de 80 começou a ser difundida as ideias de Donald Schön que pregam que o professor deveria utilizar a reflexão para repensar sobre as suas atitudes, análises, problematizações, nesse contexto, encontra-se a **epistemologia da prática**. Assim, propõe-se que essa epistemologia tem a finalidade de substituir a racionalidade técnica. Dessa forma, temos que essa perspectiva é embasada nos estudos de Schön (2000) e Zeichener (1998). Esses autores nos reportam que a epistemologia da prática se baseia na reflexão sobre a prática, ou seja, para acontecer a mudança na prática é necessário que os professores reflitam sobre o seu fazer.

Esta proposta tem como prioridade a prática docente, especialmente, a reflexão-na-ação, isto quer dizer que é necessário refletir sobre o que se faz e como se faz. Schön (2000) defende que os estudantes devem aprender fazendo e que os professores devem ser como uma espécie de instrutor, ou seja, defende uma relação em que o professor expresse como fazer e em consequência disso possibilite ao estudante a reflexão sobre tal ação. Isso significa que nessa proposta o professor centra-se apenas na atividade em que está fazendo de modo a desconsiderar todo um contexto mais amplo de educação, ou seja, perde-se o contato com as múltiplas diversidades do ensino e com isso torna-se um processo individualizado e voltado ao imediato.

Ele ainda acrescenta que o ato de refletir tem duas formas de fazê-lo: o primeiro se refere a refletir sobre a ação, ou seja, pensar sobre o que foi feito com o objetivo de descobrir com o ato conhecer-na-ação se foi importante e a segunda forma, diz respeito a parar durante uma

ação e pensar sobre o ato. E diz mais, esse tipo de ação possibilita que “o nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32). A partir desse modelo o processo de aprendizagem se dá por meio do fazer em que o professor reflita durante a ação e dessa forma adquira saberes, competências e o fazer profissional.

Em síntese, Schön (2000) propõe que a reflexão sobre a prática seja a aquisição de experiências no mundo prático de modo a desenvolver novas regras e métodos próprios num ambiente de situações incertas em que os estudantes deverão testar sempre estratégias novas e assim tentar conseguir compreender novas categorias e meios de resolver problemas, portanto, o saber que deverá seguir as suas práticas e compreender que “a ênfase é posta na aprendizagem através do fazer” (SCHÖN, 2000, p.14).

Na proposta da racionalidade técnica evidencia-se a dicotomia entre a teoria e a prática, nessa racionalidade essa divisão não é superada pela simples reflexão sobre a prática, uma vez que tudo isso pode reforçar uma racionalidade mecanicista e reprodutivista, entendemos que uma racionalidade sem embasamento teórico é uma ação limitada, além de o professor se tornar responsável pela construção do seu saber e da sua prática, pois se aprende fazendo. Sendo assim, esse processo é constituído centrando-se apenas em si mesmo, baseado em aspectos do cotidiano e da sua prática individual (CURADO SILVA, 2008).

Sobre isso Vazquez (2011, p.37) afirma:

O homem comum e corrente vê-se a si como o ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha. Nela não reconhece o que considera como seu verdadeiro ser, ser prático-utilitário.

Portanto, podemos compreender que quando há dicotomia entre a teoria e a prática tende-se a valorizar a prática em detrimento da teoria pelo meio não científico, a teoria não é considerada útil. A perspectiva que utiliza a prática sem teoria é considerada uma forma utilitarista em que não existe uma relação dialética entre a teoria e prática, por conseguinte, é uma proposta que não visa a emancipação dos homens por não viabilizar a libertação intelectual deles e que ultrapasse a aparência.

Essa epistemologia da prática engloba os conceitos de racionalidade prática, professor reflexivo e professor pesquisador/investigador. Nesse contexto, Zeichner que é um estudioso da área da formação docente, dos Estados Unidos, e que também desenvolve estudos na área do professor reflexivo, afirma que:

Existem diferentes modos nos quais a formação docente reflexiva minou a intenção emancipadora freqüentemente expressa pelos formadores de

educadores. Primeiro, um dos usos mais comuns do conceito de “reflexão” significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. (ZEICHNER, 2008, p. 07)

O referido autor discute a proposta do professor investigador, nessa perspectiva o professor utiliza-se do método da pesquisa-ação, esse método investigativo baseia-se na reflexão do que acontece na própria prática de professor, e, posteriormente, a partir dessa reflexão ele poderá investigar suas ações em sala de aula na busca de melhorias na sua forma de atuação como professor. Para isso, o professor deverá desenvolver essa pesquisa-ação por meio de: “estudos etnográficos, leitura de periódicos, investigação-ação na sala de aula, estudos de caso sobre aprendizagem, escrita de diários e leitura deles [...]” (CURADO SILVA, 2008, p. 118).

Zeichner (1998) defende que acabe a diferenciação entre a pesquisa comandada pelo professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores-acadêmicos, nesse sentido, propõe a socialização das pesquisas acadêmicas com as escolas, há aí uma proposta para ser um tipo de pesquisa colaborativa como um passo importante para superar essa divisão. Assim, tem como objetivo usar da pesquisa-ação para estudar as próprias ações do professor, ou seja, para a própria experiência do professor de modo a melhorar essa prática.

A proposta debatida pelo autor não percebe que os professores pesquisadores estão emergidos numa prática cotidiana que não permite realizar uma pesquisa sem a subjetividade do sujeito que pesquisa, no caso, o professor pesquisador.

Como podemos perceber a epistemologia da prática tem como base o pragmatismo, como percebemos por meio das visões de Schön e Zeichner que se enquadram neste panorama. Ainda, nesse quadro, um outro autor que se sobressai nesse modelo é Maurice Tardiff que prega o saber pela experiência, pela prática. Este saber está ligado diretamente com o histórico da pessoa, com suas relações, com seus alunos, sendo assim, para este autor o saber dos professores é plural e atemporal e conforme, Tardiff (2002, p.25) “nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes”. Podemos perceber em resumo que toda a experiência do professor, desde a época quando foi estudante até as suas experiências profissionais constituem a base dos seus saberes. Por conseguinte, também faz uso da reflexão para que possa refletir sobre tudo que foi apreendido durante a sua prática profissional.

Entendemos que esse tipo de prática também não resulta em sair da aparência, ou seja, não consegue sair das situações imediatistas envolvidas no processo de formação de professores, pois fica concentrado somente na prática do profissional em que esse saber adquirido advém da sua experiência e competência durante os anos de vivência na carreira profissional.

Em contraposição a essa perspectiva, acreditamos e concordamos quando a autora Curado Silva (2008, p. 110-111) diz:

Portanto refletir com foco em aspectos imediatos e voltados para a especificidade da prática pedagógica é manter a realidade como está, sem compreender seus movimentos ou revelá-la. Identificar teoria e prática nessa relação é querer construir sobre uma determinada prática ou teoria que a justifique, num aspecto restrito de saber-fazer.

Entendemos que as especificidades de proposta da epistemologia da prática dos professores acabam por manter a realidade como ela se apresenta, não há um movimento para se contrapor a uma realidade dada. Durante essas sínteses, apesar de cada autor defender uma especificidade da prática, acreditamos que todos estão acoplados na epistemologia da prática, e que se concentram na prática pela prática, não tendo, portanto, muitos avanços no que diz respeito a formação de professores.

Em contraposição a uma formação que tenha por base somente a prática ou desenvolvimento de competências, defendemos uma formação de professores em que viabilize durante a formação inicial e continuada o desenvolvimento de teorias e práticas transformadoras e que não seja baseada no senso comum, na prática pela prática, mas sim pela adoção de uma perspectiva crítica, a favor dos interesses coletivos e não aos de grupos de privados. Entretanto, é importante frisar de acordo com Curado Silva (2011, p. 15):

A formação inicial é um dos aspectos da formação de professores que certamente, não define o profissional, nem sua competência, sucesso ou insucesso. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

Ressalta-se que não basta apenas uma boa formação inicial, mas que esta formação esteja aliada a bons salários e carreira, tempo para planejamento coletivo (CURADO SILVA, 2011, p. 15). Nessa perspectiva, a formação inicial deve aliar uma boa formação com práticas que consigam romper a prática pela prática, a forma utilitarista e a racionalidade técnica, ou seja, uma formação que esteja para além das necessidades do mercado capitalista.

Nessa direção, a **epistemologia da práxis**, tem como proposta que a teoria e prática caminhem juntas, que o pensar e o agir também andem juntos de forma a revelar as contradições e assim sair da aparência. Por isso, deve haver uma relação entre ambas e não a prática se sobrepor a teoria ou vice-versa, e de modo que uma deve dar conta da outra, conforme nos diz Vasquez (2011, p. 120) “por si própria, a teoria é inoperante, ou seja, não se realiza”, portanto, significa dizer que só uma parte não basta assim “a necessidade radical fundamenta tanto a teoria, que é a sua expressão teórica, quanto a necessidade da passagem da teoria à prática, entendida como práxis na altura dos princípios, isto é, como revolução ou emancipação total do homem” (VAZQUEZ, 2011, p. 120).

Defende-se nessa perspectiva que a formação de professores se dê no movimento da epistemologia da práxis, portanto, a formação de professores deve concorrer para a autonomia intelectual de modo a promover a emancipação humana e também de viabilizar ao professor em formação ter a percepção sobre a realidade, projeto de sociedade e transformar as condições impostas pela sociedade capitalista, ou seja, acreditamos que essa proposta possibilita a transformação da realidade social com a intenção de torná-la mais justa. Assim, a atividade docente é:

[...] é constituída e constituinte das relações sociais, sendo também uma atividade intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade) e uma atividade prática (de intervenção e transformação). Desta forma, prática docente é a atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo ensino–aprendizagem (CURADO SILVA, 2005).

Consideramos que as ações de formação de professores não podem se desenvolver na perspectiva do pragmatismo, mas que considere a totalidade da formação de professores no sentido de compreender as diversas contradições que envolvem o trabalho do professor, aliando sempre a teoria e prática com a finalidade de não atender aos interesses do capital, que sofra rupturas, modificações com a intencionalidade de transformação. Desse modo, faz-se necessário repensar sobre o tipo de posicionamento adotado para a formação docente durante a formação inicial, pois a depender da epistemologia que é concebida poderá se formar futuros professores que tenham uma concepção voltada para uma relação mais estreita entre a teoria e a prática.

A formação de professores é um dos mecanismos mais significativos ao qual o estudante em formação tem acesso com intuito de assimilar a importância do apreender, significar, dos componentes da docência, de compreender a função docente e seus atributos para tornar-se um profissional capaz de cumprir a sua função social enquanto ser docente, ou seja, compreender todo o movimento educativo, a vida humana, as mediações, as determinações históricas. Nesse

sentido, a possibilidade de ter acesso a uma formação sólida favorece a constituição de um docente crítico, autônomo capaz de lidar com os vários contextos. Nessa perspectiva a formação de professores como elemento de melhoria na educação de modo geral para a sociedade é marcada por lutas de classes que permeiam todos os avanços e retrocessos na área educacional.

Há a necessidade de definir os projetos de formação de professores, nesse sentido, defendemos uma perspectiva crítica que objetiva delinear um projeto de sociedade, que se tenha como propósito uma formação e “[...] reflexão para além dos problemas imediatos da prática docente e que não fique restrita a reflexão na ação, a reflexão sobre as condições estruturais do ensino [...]” (GIMENES; PIMENTA, 2012, p. 02). Mas que permita “[...] a necessidade de definir projetos de formação ou, mais que isso, desvelar a intencionalidade das propostas, evitando a aderência própria da irracionalidade moderna a modismos e, ainda, à cooptação” (CURADO SILVA, 2011, p. 16).

Para que se tenha políticas de formação de professores de cunho mais crítico é necessário romper com a lógica dos organismos internacionais com um viés neoliberal marcado pela globalização em que incita uma formação de professores e demandas sobre a educação e o sistema educacional numa perspectiva custo e benefício vinculada ao produtivismo e à educação por resultado estabelecendo padrões de rendimento (VEIGA, 2002).

A luta pela formação de professores também engloba a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e da valorização do magistério, essa política deve se viabilizar de forma prioritária no quadro das políticas educacionais com a finalidade de oferecer condições de igualdade na formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes (FREITAS, 1999).

De acordo com Freitas (2007), a formação de professores em nosso país respondeu o modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Nesse sentido, a formação caracteriza-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância –, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior.

Curado Silva e Limonta (2014) afirmam que a formação docente, principalmente, nas reformas que ocorreram nos cursos de licenciatura trazendo novos moldes para o trabalho do professor, isso significa dizer que ocorre uma distorção na concepção de formação de professores dando-se uma maior ênfase para a prática.

Essa situação ainda se agrava quando há a intervenção das diretrizes do Banco Mundial na área da educação, e conseqüentemente, a formação de professores tende a sofrer mudanças drásticas. Assim, Freitas (2007) alerta sobre a influência dos organismos internacionais para a formação de professores, como forma de atender massivamente a demanda com redução de gasto para a formação. Como exemplo, a política de formação de professores por meio do ensino à distância, desse modo, altera-se a percepção sobre o trabalho docente.

Sobre as políticas de formação de professores na direção do ensino à distância, Freitas (2007, p. 1213) afirma:

O caráter das propostas atuais de cursos a distância, nos quais os encontros presenciais acontecem apenas uma vez por semana, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial, está em sintonia com o sentido de responsabilização que se imprime às políticas atuais. Responsabiliza-se os estudantes, que já chegam a estes cursos em condições desiguais frente aos demais estudantes das universidades, sem que se ofereça, pelas condições de ensino – a mediação dos tutores e a ênfase em estudos individualizados e solitários –, possibilidades de auto-superação de suas limitações, resultantes de seu percurso na educação básica.

Percebemos que estas políticas têm o objetivo de aligeirar a educação e, muitas vezes, ocorrem de forma precária e com baixo custo para o governo. Assim, quando se prioriza essa dinâmica é impossível produzir igualdade na formação de professores e de qualidade para todos. Por isso, é necessário repensar a formação de professores é fundamental que a educação alcance seus objetivos como de privilegiar a função social da escola, pois é necessário rever as práticas pedagógicas do professor e para isso é basilar que esteja diretamente ligado às necessidades dos estudantes, da sociedade. Assim, ao pensar em formação de professores é importante articular os diversos saberes a fim de se ligar com a realidade escolar.

Nesse quadro, insere-se a política pública do Pibid que oportuniza aos estudantes da licenciatura vivenciarem ainda na formação inicial os elementos da teoria e prática docente de modo a conviver com situações complexas, pois ao se inserir no cotidiano escolar muitas descobertas serão assimiladas para sua futura atuação como professor, tanto no que tange as metodologias, didáticas, quanto ao que tange a lidar com diversas situações da práxis docente.

Sobre a formação inicial Curado Silva (2005, p. 2) afirma que faz parte dela a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, itens indispensáveis para reconhecimento profissional que não se constitui somente de competências, sucesso ou não, mas de todo um processo de conhecimentos adquiridos durante toda a sua trajetória profissional.

Sabe-se que além de qualquer tipo de formação inicial ou continuada só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho: salário e carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, dentre outros fatores (CURADO SILVA, 2005, p. 2)

Só haverá, de fato, mudanças significativas na formação de professores, no projeto de educação, no trabalho que o professor realiza quando para além de políticas públicas o Estado promova significativas e contínuas ações que vão ao encontro da qualidade de educação do país e da formação de professores; em contraposição a uma formação aligeirada, de má qualidade. Diante dessa situação de conflito, inferimos que precisamos lutar contra os ideais do capitalismo em que buscam sempre com uma nova roupagem impor os seus interesses na área da educação e é o que Freitas (2012) nos chama atenção para as políticas educacionais que estão crescendo com a combinação de responsabilização, meritocracia e privatização, ou seja, é o controle dos processos com a intenção de garantir certos resultados. Logo, surgem projetos que apresentam interesses antagônicos e, portanto, que não favorecem a uma educação crítica e que não tenha como base uma formação aliada a teoria e prática, porém, como já pontuado anteriormente, geralmente, as nossas políticas, cursos, formações baseiam-se na epistemologia da prática.

Endossamos, assim, que a formação de professores é um ponto central na educação, pois é permeado de intenções políticas e forças hegemônicas, deste modo, é por meio de um determinado tipo de formação que irá formar novos professores e que estes trabalharão na formação de outras pessoas. Neste sentido, a atividade docente é permeada por diversas questões, sendo elas de cunho sociais, cheia de várias mediações, determinações, contradições, valores, epistemologias, podendo ser estas formas de reprodução e resistência e neste espaço, encontra-se a formação inicial. (CURADO SILVA, 2005).

É importante repensarmos a política de formação de professores com o objetivo de termos uma educação transformadora na sociedade. Apesar de compreendermos que a política pública é importante, ela mostra-se insuficiente já que é necessário repensar a profissão de professor e apreender que é uma carreira desvalorizada, tanto economicamente quanto socialmente.

Além de uma formação deficitária, o professor encontra péssimas condições de trabalhos existentes nas escolas públicas, bem como, os salários estão abaixo da média se comparado às profissões de grande “prestígio” como medicina, direito, engenharia. Tal situação afasta os jovens da profissão docente, sobre isso Saviani (2009, p, 12) afirma:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Mediante essa realidade, é necessário atentarmos para o fato de que não basta cuidar somente em melhorar a formação de professores, mas que esta deve estar atrelada a outros fatores de modo a melhorar a condição escolar e da carreira docente e com intuito de melhorar essa situação apoiamos a instituição de programas que incentive à docência para todos os estudantes da graduação, que se valorize a profissão em termos salariais, bem como a construção de uma boa carreira profissional, e que se implante a residência docente, ou seja, acompanhamento de profissionais em início de carreira.

Tais direcionamentos não devem ter uma data para iniciar e outra para finalizar, mas que sejam políticas públicas perenes voltadas para educação que tenham como foco a disponibilização de meios de formação de professores emancipatórios que devam ser de responsabilidade do Estado. Assim, torna-se relevante que o Estado promova políticas públicas integradas que contemplem de forma ampla tanto da formação inicial e continuada, quanto a estrutura das escolas. Sendo assim:

O final do século XX esteve marcado pela ampliação de debates no campo da educação tendo como aspecto principal as reformas que foram (e estão sendo) implementadas no Brasil. Crises da educação, novas tecnologias educacionais, tempos de privatizações do ensino, imposição de políticas que restringem o gasto público nessa área, congelamento e redução de salários dos professores, flexibilização do mercado de trabalho, ênfase na dimensão instrumental e técnica de educação, crescente volume de encargos dos (as) profissionais das escolas [...] (BARROS, 2005, p. 69)

Situações descritas acima demonstram que a formação de professores foi afetada diretamente pelas reformas que aconteceram no final do século XX, e até hoje por meio das políticas públicas implementadas vem sofrendo interferências diretas de organismos internacionais, regionais e locais.

Assim, pensar em formação de professores numa dimensão democrática é criar políticas públicas que vão ao encontro das necessidades históricas das classes populares, uma formação que defenda o caráter emancipador do nosso povo e corrobore para a eliminação das atuais condições de trabalho e do modelo de formação de professores vigente, e tendo também, o propósito de aumentar a qualidade da educação pública (FREITAS, 2014).

## 2.2 Panorama sobre o Pibid

Inserido no cenário exposto sobre a formação de professores e no contexto das políticas públicas sabe-se que o Pibid é um programa de formação de professores no campo da educação

executada em âmbito nacional, lançada na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e do Ministro de Educação Fernando Haddad com foco na formação inicial, mas que impacta também a formação continuada de professores dos diversos tipos de licenciaturas. O programa contempla o estudante da licenciatura com uma bolsa mensal distribuídos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as escolas de educação básica da rede pública e privada de ensino e conta com um professor supervisor na escola em que o estudante participa e também com a participação de um professor universitário que coordena os trabalhos na universidade.

Nesse arcabouço institucional, o Pibid é criado a partir do intento de melhorar a atuação governamental sobre a área educacional tendo como ponto inicial a sanção da Lei nº 11.502/2007, ela modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo assim a Lei ampliou suas atribuições, e em seu Art. 2º que versa: “[...] subsidiar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior, e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”.

Em razão dessa modificação na CAPES foram criadas duas diretorias pelo Decreto nº 7.692/2012: a Diretoria de Educação à Distância (DED) e a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), sendo esta, a responsável por formular ações para os professores da educação, o Art. 24 no seu inciso I do decreto acima mencionado elenca suas atribuições: “fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de **ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação**, para a implementação da política nacional de formação de professores” e no seu inciso II: “subsidiar a formulação de políticas de **formação inicial e continuada** de profissionais do magistério da educação básica”. Nesse arcabouço legal, o Pibid faz parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, e que atualmente está em vigor o Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 que tem como um dos seus objetivos promover a formação de professores, melhorar a qualidade da educação básica, integrar a formação inicial e continuada. A política pública chamada Pibid integra um conjunto de programas criados a fim de instituir ações que viabilize a articulação dos programas de fomento à formação docente, além do incentivo para a carreira docente e de promover o intercâmbio entre a educação básica e a educação superior.

É nesse panorama que a Capes/DEB lança o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) por meio da portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007, o programa

objetiva segundo essa portaria no seu Art. 1º: “[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública”. Sendo assim, o Pibid é um mecanismo que favorece a inserção do estudante da universidade em escolas de ensino básico durante a formação superior que apesar de ser lançado em 2007 só começa a vigorar no ano de 2009.

Desse modo, o Pibid apresenta cinco modalidades de bolsas para os participantes do programa, sendo elas:

**1-Os bolsistas do Pibid:** os estudantes são selecionados de acordo com cada subprojeto e após serem selecionados, estes recebem uma bolsa de iniciação à docência no valor de R\$ 400,00 reais;

**2-Supervisão:** relaciona-se com os professores efetivos da rede pública que acompanham os bolsistas na escola conveniada para a realização do projeto, estes recebem uma bolsa no valor de R\$ 750,00;

**3-Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia o projeto na Instituição de Educação Superior (IES). Este recebe uma bolsa no valor de R\$1.400,00;

**4-Coordenação de área** – caracterizado pelos docente efetivos das licenciaturas das universidades ou faculdades que coordenam cada subprojeto na instituição superior, este recebe uma bolsa no valor de R\$ 1.500,00;

**5-Coordenação institucional** – professor da instituição superior que coordena os projetos do Pibid na IES, este também recebe uma bolsa no valor de R\$ 1.500,00.

O pagamento é realizado mensalmente pela Capes diretamente na conta bancária de cada bolsista, sendo que as bolsas de iniciação à docência de IES privadas com fins lucrativos é destinada somente aos estudantes do Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>5</sup>, além disso, as verbas do programa são destinadas para cada subprojeto, sendo calculado um valor de R\$ 750,00 reais por ano a cada licenciando para concessão dos recursos de custeio e no máximo R\$ 30.000,00 por cada subprojeto, de acordo com a disponibilidade de recursos. (CAPES, 2013).

É importante mencionar sobre a questão remuneratória dos bolsistas, uma vez que, se comparado com outras áreas de estágio, principalmente, no âmbito do judiciário ou com a área das engenharias e outras de bacharelado, o valor da bolsa gira em torno de R\$ 700,00 a R\$

---

<sup>5</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) é um programa do Ministério de Educação que concede bolsas integrais ou parciais de 50% para cursos de graduação em todas as modalidades nas faculdades particulares.

800,00. Sobre isso, Curado Silva (2011, p. 02) afirma que a “formação inicial compõe, junto com a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, elementos indispensáveis de valorização profissional e constituição do profissionalismo”. Então, vislumbramos uma contradição intrínseca ao programa que apesar de visar a valorização do magistério por meio da oportunidade de os estudantes vivenciarem o ser docente deparam-se com a desvalorização da profissão por meio da questão remuneratória, concorrendo, muitas vezes, para a diminuição do interesse dos estudantes pela profissão ainda durante sua formação inicial.

Pois bem, para concorrer a seleção de editais do Pibid é necessário que as IES apresentem os projetos de cada licenciatura, chamado de subprojeto, a Capes analisará cada projeto para que as universidades possam participar do programa. Uma vez aceito, podem renovar para os próximos editais de maneira mais simples apresentando relatórios anualmente. Quanto aos bolsistas, cada subprojeto tem a autonomia para escolher como será a escolha dos bolsistas, geralmente, a análise acontece por meio do histórico escolar, redação e entrevista. Ressaltamos que apenas no edital de 2007 o edital deixou claro que os bolsistas deveriam ser de escolas públicas e que a família ganhasse até um salário e meio.

Em 2007 foi formalizado a primeira chamada pública pelo Ministério da Educação por meio da portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007 neste primeiro edital é contemplado com prioridade as áreas das licenciaturas de Química, Física, Biologia e matemática. Porém, como dito anteriormente, somente em 2009 o Pibid é incorporado como projeto de Lei publicado pela portaria nº 122 de 16 de setembro no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), neste edital mantém-se como prioridade os cursos de Licenciatura de Química, Física, Matemática, porém, amplia-se para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras - Português, e neste momento poderiam apresentar também proposta para concorrer ao edital as faculdades das licenciaturas das universidades públicas dos níveis federais que participavam do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>6</sup>. Ainda neste mesmo ano o edital nº 02/2009, de 25/09/2009, amplia o Pibid às instituições públicas estaduais.

Podemos perceber que no período de 2007 a 2009 houve um aumento do escopo do programa para outras áreas das licenciaturas, antes restrito aos cursos de Matemática, Física e Química. Há que se destacar que no primeiro momento este programa buscou atender este público que apresenta maior índice de desistência durante o percurso desses cursos.

---

<sup>6</sup> O Reuni é um programa do governo federal que tem o objetivo de aumentar o acesso e a permanência na educação superior.

Ressaltamos que o universo de licenciados que participam dessa oportunidade é pequeno, uma vez que as bolsas são limitadas, conseqüentemente, não se consegue a efetividade de alcançar todos os estudantes das licenciaturas pelo programa.

Outra mudança foi a expansão do Pibid para as instituições públicas municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos a partir da portaria nº 72 de 2009 que buscou contribuir para a formação dos docentes, além de elevar a qualidade da educação básica. Percebe-se assim, que não fica só no âmbito das universidades federais, mas que o programa avança a fim de viabilizar um número maior de estudantes que tenham a oportunidade de vivenciar a prática laboral. Ainda neste decreto fica instituído que as universidades ficarão obrigadas a realizar seminários anualmente sobre o desempenho das atividades realizadas e com a participação dos bolsistas, dos coordenadores com o intuito de realizar uma avaliação do programa.

Em 2010 foi implementado o Pibid Diversidade com o objetivo de expandir este programa para os estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura da Educação do Campo e Educação Indígena no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND<sup>7</sup> para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, de planejamento, metodologias. Ainda em 2010 o edital nº 18/2010 de 13 de abril muda a redação de algumas partes do edital e amplia as áreas de conhecimento que o Pibid atenderá, como licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares e licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização, inclusive EJA, isto significa dizer que o Pibid atenderá aos níveis infantil, fundamental e médio, bem como na salas de educação especial, educação de jovens e adultos, educação de campo, quilombolas e educação do campo.

Como se percebe neste decreto é definido em quais etapas e modalidades de ensino poderão participar os subprojetos do Pibid. Considera-se este momento como um avanço, pois o participante do Pibid poderá ter contato com diversas modalidades e etapas de educação, uma vez, que no primeiro edital atendia, principalmente, o ensino médio. Esta medida proporciona que o bolsista do Pibid possa conhecer as mais diferentes realidades no campo da educação.

O edital 61/2013 objetivou contemplar as IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos, porém, desde que os cursos de licenciatura envolvidos no projeto possuam estudantes regularmente matriculados e ativos no ProUni. Importante ressaltar que este edital

---

<sup>7</sup> O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) tem como objetivo a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior no Brasil. Já o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica.

também já inclui os cursos de dança, música, teatro, psicologia, informática e todas as licenciaturas de letras (Espanhol, Inglês, Português). Destacamos, que há um estímulo para contemplar o setor privado em detrimento da expansão dessas bolsas para o setor público. Essa transferência de recursos do setor público para o setor privado faz com que o programa Pibid perca o foco de atuação, se caracterizando como um recuo, já que inicialmente esse programa era voltado para as instituições públicas e desse modo ao invés de ser ampliado numa só esfera é fragmentado em outra frente.

Em outra frente de recuo, temos o edital 02/2009 que apresenta como um de seus objetivos:

proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras.

Essa recomendação sobre a participação de estudantes em escolas que tenham baixos índices no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apareceu em quatro editais publicados (Edital 02/2009; Portaria nº 122/2009; Edital nº18/ 2010 e Portaria nº 96 de 2013), sendo assim, acreditamos que não compete a um programa de iniciação à docência durante a formação inicial ser vinculado ao Ideb como meio de aumentar os índices dessa avaliação, desse modo é responsabilizar os atores envolvidos que participam do Pibid, utilizando, assim o programa com a finalidade deturpada de ser uma política temporária e precária para melhorar um indicador educacional.

Moura (2014, p.75) nos diz que:

O que não é louvável é confundir a ideia de levar em conta esses fatores com a de que o Pibid irá, com uma proposta de dois anos, resolver problemas pontuais da escola ou até mesmo elevar o Ideb destas, como se este fosse o objetivo central do programa. Assim, vale também lembrar que a política destina-se ao incentivo à formação inicial, sendo a melhoria da Educação Básica uma consequência dos processos de intervenção pedagógica que, antes, estão contribuindo para a formação docente.

O programa ao ser utilizado com o objetivo de melhorar o Ideb torna-se disfuncional, já que a proposta inicial do programa é incentivar a carreira docente. Essa disfunção tem como efeito a descaracterização do objetivo central do programa, assim, torna os estudantes participantes do programa responsáveis por promover a elevação do índice da educação básica.

Já em 11 de abril de 2016 é lançada a portaria de nº 46 que muda o regulamento da Pibid, principalmente, no que tange aos objetivos do programa em que houve uma tentativa de

adesão do Pibid a outros programas como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM com a intenção de melhorar os índices das avaliações nacionais, bem como promover a alfabetização. Entretanto, houve várias reivindicações nas quais muitos educadores e pibidianos lutaram por sua revogação em virtude de não contemplar a ideia original de valorização e formação inicial docente. Sendo assim, em 14 de junho de 2016 surge uma nova portaria revogando a portaria anterior, tendo em vista, não atender mais os objetivos da formação de professores e assim segue-se em análise o futuro do Pibid.

Em retrospectiva, conforme pôde ser observado, o Pibid no início contemplava somente as Instituições de Ensino Superior Públicas (federais, estaduais e municipais) e também as comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos com foco nas licenciaturas de Química, Física e Matemática, mas ao longo dos anos e, conseqüentemente, devido ao avanço do Pibid, este se estendeu e possibilitou que todos os cursos das licenciaturas das instituições com ou sem fins lucrativos fossem incluídos no programa, bem como atender todas as etapas do ensino, sendo elas: educação infantil, fundamental e médio, isso significa um avanço para formação de professores, além disso, foi contemplado as Licenciaturas do Campo e Indígena, isso representa um ganho positivo a medida que os estudantes dessas licenciaturas tiveram a oportunidade de participar e vivenciar essa experiência, mas em contraposição, enfatiza-se, que um dos grandes recuos foi a não ampliação em termos de ofertas de bolsas o que ocasionou restrição de acesso dessa política a todos os estudantes, uma vez que para participar do programa é necessário realizar uma seleção e a quantidade de vaga é limitada, além do valor permanecer quase que inalterado das bolsas durante praticamente quase 10 anos da política pública.

De acordo com o relatório da Fundação Carlos Chagas (2014, p. 5) em relação a quantidade de bolsistas de iniciação à docência que participam do:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) traduz de forma inequívoca os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. Iniciando em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o Pibid lançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas (em 29 delas há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo).

Conforme o relatório percebemos por meio desses dados que apesar de ter tido um aumento gradual na concessão de bolsas, ainda sim, representa um número pequeno diante de um número significativo de estudantes matriculados em cursos de licenciatura no país de acordo

com o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014) aproximadamente um milhão e quinhentas mil matrículas no ensino superior em licenciaturas de um total de oito milhões de matrículas no ensino superior, ou seja, o número de licenciados que participam do Pibid não chegar a ser 10% dos estudantes das licenciaturas.

Em atualização, o Censo do Ensino Superior de 2016 divulgado pelo MEC no ano de 2017 não trouxe alterações relevantes em termos de matrículas em relação ao Censo de 2014. Entretanto, já em relação ao número de bolsas do Pibid no período de 2014 a 2016 temos uma alteração que foi a redução delas e conforme o Relatório de Gestão 2016 da Capes (2017, p.100) foi justificada essa diminuição devido ao ajuste fiscal promovido pela proposta de emenda constitucional nº. 95, segue abaixo:

Esse cenário conduziu a um forte ajuste entre as despesas e o orçamento disponibilizado por diretoria ainda em 2016. A medida interna que contribuiu para o ajuste foi a retirada das cotas de bolsas ociosas em setembro de 2016 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência - Pibid, que permitiu que as cotas de bolsas concedidas passassem de 90.000 para aproximadamente 73.000 bolsas.

Levando em consideração as informações repassadas pelo Ministro de Educação, Mendonça Filho, serão disponibilizadas 90.000 mil bolsas para os programas Pibid e Residência Pedagógica, sendo 45 mil bolsas para cada programa no ano de 2018. Desse modo, temos que durante esses anos até o momento não houve em termos numéricos o aumento de concessão de bolsas, mas sim divisão da quantidade de bolsas para dois programas, o que significa uma limitação, pois não houve uma expansão das bolsas, o que ao nosso ver é uma limitação.

No que se refere a expansão dos objetivos do programa nas licenciaturas trouxe alguns avanços e recuos para a formação inicial e, por isso, faz-se importante ressaltar sobre em qual perspectiva se deu essa dinâmica, principalmente, no que tange ao campo da formação de professores.

Para fins de organização, fizemos a análise de todas as portarias e editais relacionados ao Pibid, destacamos os editais e portarias que apresentavam o item que discorria **sobre os objetivos do Pibid**, logo encontramos 7 documentos que tratavam acerca desse item, portanto, retrataremos os pontos em comum de cada uma das portarias e editais, e também, as principais modificações. Na sequência, segue um quadro expondo os editais e portarias:

Quadro 1 - Editais e portarias sobre os objetivos do Pibid

	Portarias e Editais
1	PORTARIA NORMATIVA nº 38, de 12 de dezembro de 2007
2	PORTARIA NORMATIVA CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009
3	EDITAL CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID
4	EDITAL nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias
5	DECRETO nº 7.219, de 24 de Junho de 2010
6	PORTARIA nº 260, de 30 de dezembro de 2010

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Com intuito de melhor analisar os objetivos dos editais e portarias começaremos com os pontos comuns entre eles, logo em seguida, partiremos para as especificidades de cada item, vejamos os objetivos:

i) O primeiro objetivo diz respeito a: “incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio”. No primeiro edital de 2007, de acordo, com a Portaria nº 38 o Pibid foi voltado para as licenciaturas de Química, Física, Biologia e Matemática e apresentou como objetivo que os estudantes participantes do programa se sintam incentivados a seguir a carreira de professor para áreas especificadas, já que há escassez de profissionais que atuam nessas áreas. Já no segundo Edital Capes nº 02/2009 e a partir dos demais editais e portarias é alterada a redação e passa a ter o seguinte sentido, de “incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública”. Essa ampliação de foco dá-se com o objetivo de estender a formação de professores para a educação básica, já que a partir desse edital são contemplados os cursos de Pedagogia e Licenciatura em inglês, e ainda neste edital poderiam apresentar proposta para concorrer as faculdades das licenciaturas das universidades públicas dos níveis federais que participavam do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);

ii) O segundo objetivo que aparece em três documentos, refere-se: “valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente”. Este objetivo aparece nas seguintes portarias: Portaria Normativa nº 38/2007; Portaria CAPES Nº 122, de 16 de setembro de 2009; Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID; Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID. Percebemos que nesses editais fica claro que o programa tem como um dos seus principais objetivos que o estudante opte por seguir a carreira docente. Porém, a partir do

Decreto nº 7.219/2010) e dos demais a redação muda e fica: “contribuir para a valorização do magistério”. Com esta nova redação, percebemos que fica mais realista alcançar esse objetivo, uma vez que o objetivo valorizar o magistério conforme estava escrito na primeira redação implica dimensões mais amplas, como podemos observar pelas seguintes situações: primeiro porque o próprio programa não consegue atender todos os estudantes das licenciaturas, uma vez que não oferece oportunidade para todos os estudantes da graduação, segundo, o valor da bolsa de R\$ 400,00 não valoriza a categoria, já que comparado com outras áreas de estágio o valor fica bem abaixo do padrão, como, por exemplo, o estágio no setor judiciário fica em torno de uns R\$ 700,00 reais, e terceiro, quando se fala de valorização deve se incluir também condições objetivas para a realização das atividades da profissão docente.

iii) Já no terceiro objetivo, temos dois objetivos em comum que aparecem nos editais de 2007 até 2009 (Edital nº 018/2010/CAPES; Edital CAPES/DEB Nº 02/2009; Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007), sendo eles: “elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior”. Já a partir do decreto de 2010 (Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010), aparece com modificação: “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”. Constatamos que há uma amplitude no objetivo reformulado, pois não se concentra apenas nas ações acadêmicas, mas também que o programa ofereça uma qualidade de formação inicial de modo a promover a integração entre a educação superior e educação básica sem se deixar claro como essa integração pode ser viabilizada.

iv) Observa-se que o quarto objetivo tem a proposta de: “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”. Estes objetivos aparecem nos seguintes editais: Edital nº 018/2010/CAPES; Edital CAPES/DEB Nº 02/2009; Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. A partir do Decreto de 2010 (Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010), houve uma modificação no objetivo, e a redação fica da seguinte maneira: “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”. Por meio dessa modificação, já percebemos que há uma mudança de foco entre a integração entre a educação superior e a educação básica para ter como meta a ser perseguida que os estudantes tenham experiências metodológicas, prática docente e soluções de problemas identificados no processo de ensino-

aprendizagem. Será que por meio de um programa é possível sanar todos os problemas no processo de ensino-aprendizagem? O programa está inserido na perspectiva da prática para resolução de problemas? Verificamos que o programa amplia o foco das tarefas da atuação dos licenciandos, entretanto, a estruturação do programa não percebe que essa gama de objetivos não deve ser colocada como tarefa dos participantes do programa, já que para solucionar os problemas educacionais deve-se partir de um contexto bem mais amplo que não compete ao estudante da graduação resolvê-lo. Outro ponto que podemos inferir é que essa proposta do objetivo se centra na prática e em possibilitar experiências metodológicas. Claro, não está se negando que o professor não deve fazer uso de metodologias adequadas para atender aos objetivos educacionais, entretanto, dá para perceber que o programa foca na modelação, em utilizar metodologia inovadoras para solucionar problemas, ou seja, aparenta ser um meio de se oferecer um reforço para os estudantes que têm mais necessidades.

v) Sobre o quinto objetivo, temos: “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”. Este objetivo encontra-se na Portaria Normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009, Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, Edital nº 018/2010/CAPES e Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. A primazia da formação de professores recai sobre a escola básica, entretanto, essa formação deve ser privilegiada nas universidades, haja vista, ser na universidade o *locus* de formação por excelência dos futuros professores. Percebemos que o programa coloca a responsabilidade nos professores da educação básica, dando preferência que a formação dos estudantes ocorra na escola e não na universidade fragilizando inclusive a relação escola-universidade que já havia sido mencionada nas portarias anteriores.

vi) Já o sexto objetivo, tem a seguinte redação: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias a formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Este objetivo aparece a partir da Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 e também nos seguintes: Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010; Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Este objetivo não aparece nos primeiros editais, portanto, acreditamos que a inclusão deste objetivo a partir do ano de 2010 coaduna com a proposta da LDB 9394/96 que afirma a importância dessa interação para a formação de professores, no entanto, esse tipo de proposta da unidade a teoria e prática nem sempre é executada, uma vez que a depender da organização do subprojeto poderá ficar só no desenvolvimento de práticas e não a união de ambas.

vii) Já o sétimo objetivo apresenta a seguinte redação: “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” contemplado no edital Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013, ou seja, um dos objetivos vigentes, tendo em vista, que ainda não houve alteração nesse objetivo propõe que aconteça a reflexão da prática no contexto escolar, sobre os saberes e também sobre o trabalho docente. Mais uma vez confirmamos que o programa tende a se aproximar da epistemologia da prática, porém há que se destacar uma premissa da formação inicial que é a construção da profissionalidade docente, além da socialização profissional, isto significa ser uma oportunidade para além do estágio e dessa forma vivenciarem o contexto escolar e ter a possibilidade de compreender o seu futuro campo de trabalho e, conseqüentemente, compreender a sua função docente.

Ao analisarmos os objetivos dos editais e portarias da política pública chamada Pibid ao longo do tempo, podemos compreender que a educação é um campo de muitos interesses antagônicos, conseqüentemente, pode haver direcionamento das políticas educacionais com a finalidade de atender determinado interesse, sobre isso, Curado Silva (2008) nos diz que é necessário ter atenção para compreender a concepção do projeto político defendido, pois uma formação de professores voltada na perspectiva da pesquisa/reflexão pode significar tanto uma tentativa de compreender a unidade teoria e a prática viabilizando uma formação voltada para a emancipação, ou seja, autonomia, pensamento crítico sob o que está sendo desenvolvido, quanto um direcionamento pautado no pragmatismo.

Exposto os objetivos do Pibid, podemos inferir que o Pibid é programa de iniciação à docência, uma vez que o programa tem como intenção induzir os estudantes das licenciaturas a optarem pela carreira docente e também antecipar a experiência no campo profissional, além da possibilidade de ser um instrumento utilizado com a intenção de minimizar as dificuldades e dilemas vivenciadas pelo professor iniciante, portanto, programas como esse, ainda que não sejam alcançados por todos os estudantes da graduação, pode-se tornar uma ferramenta com o propósito de viabilizar que a inserção do professor nos primeiros anos de docência seja menos traumático. Evidenciamos, nesse sentido, que o programa tem inclusive como proposta a conexão da formação inicial com o futuro exercício do professor, posto que, proporciona ao futuro docente a contextualização da escola, dos seus trâmites, da vivência de planejamento, de prática didática, dentre outros fatores. Desta feita, o professor ao inserir-se no contexto escolar e realizar a sua prática laboral, possivelmente, será com mais segurança. Contudo, não podemos deixar de mencionar que ainda é um programa que privilegia a formação de futuros professores

na escola, deixando sob a responsabilidade de um professor supervisor que ganha precariamente um valor para orientar o estudante participante do programa.

Ainda podemos inferir que o Pibid possa ser utilizado como instrumento de mudança apesar de se enquadrar como mais um programa de medidas para a formação de professores que se encaixa na perspectiva que Evangeslista e Triches (2005) chama de “cantilena repetida” em que a formação docente faz parte de um projeto mais amplo de reformas pautados em programa de treinamento, menos cursos teóricos, observação de prática exitosas, acesso a materiais didáticos, técnicas de sala de aula.

A pesquisa de Tartuce, Nunes, Almeida (2010) realizada com os estudantes do terceiro do ensino médio, tanto com estudantes da rede pública quanto da rede particular apontam que há diminuição da procura da profissão de professor pelos jovens e isso se tornou um fator preocupante e alguns fatores motivadores do pouco interesse de ingressar na profissão foram: ausência de identificação pessoal com a docência, as condições salariais, a sua própria experiência escolar enquanto estudante e também a influência familiar. Esse tipo de estudo mostra que a atratividade da carreira é pequena em virtude da desvalorização da profissão, dos baixos salários, muitas vezes, das péssimas condições de trabalho em que o professor está inserido. No sentido de mudar essa realidade, os programas de formação do professor, especificamente o Pibid pode se tornar um instrumento importante de mediações para várias questões: incentivo para a docência, diminuição do choque da realidade<sup>8</sup>, ajudar numa perspectiva de compreender a teoria e a prática, contribuir para que o estudante possa compreender a sua função docente, ajudar também na questão da socialização profissional e a construção da profissionalidade.

Veenman (1988) faz referência ao choque de realidade, ou seja, as dificuldades vivenciadas pelo professor nos primeiros anos da docência. De acordo com NoNo e Muzukami (2006, p. 2) nos dizem que o choque de realidade se relaciona:

com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos.

Observamos que o estudante ao ingressar na vida profissional, muitas vezes, senti inúmeras dificuldades, seja: lidar com os pares, relação professor-aluno, gestão de classe, dificuldades de aprendizagens, por vezes, a localidade da escola também pode ser considerada

---

<sup>8</sup> Expressão utilizada por Simon Veeman e que é mais utilizada no desenvolvimento de estudos sobre o professor iniciante.

um fator de desânimo para o início da sua carreira. Questões como estas podem ser caracterizadas como dificultadores da inserção profissional.

De acordo com Lima *et al* (2011) nos diz que geralmente há o choque de realidade com os professores devido aos seguintes fatores: a idealização da realidade escolar, o que foi vivenciado na sua formação inicial e a realidade vivenciada pessoalmente na sua inserção à docência. A partir desses elementos indicados pelos autores, o Pibid, pode ser um instrumento para minimizar essas discrepâncias entre a realidade e o que é visto durante a formação inicial.

Embora o Pibid seja uma oportunidade de o aluno vivenciar a prática como um complemento na sua formação inicial, Curado Silva (2017, p.14) nos chama a atenção para que a relação entre a teoria e prática não seja apoiada numa formação na e pela experiência, de forma a ser utilizada como aplicação da teoria. Mas que seja numa perspectiva de “compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões política, ética, estética e técnica a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento histórico”. Desse modo, o professor deve basear a sua prática na teórica de modo a saber interpretar as situações vivenciadas em sala de aula, além da capacidade de análise das decisões escolhidas.

Contextualizando a situação atual no campo de formação de professores, em específico sobre o futuro do Pibid temos que a previsão é de continuidade do programa, sendo que ocorreu a diminuição da quantidade de bolsas ofertadas, neste ano de 2018 haverá 45 mil bolsas que contemplará os alunos que estejam na primeira metade do curso superior, em 2016 foram ofertadas aproximadamente 70 mil bolsas. Já no que se refere ao novo programa foi anunciado pelo governo do presidente Michel Temer e pelo Ministro da Educação Mendonça Filho a instituição da Residência Pedagógica com o intuito de “modernizar” o Pibid e de acordo com a portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 no Diário Oficial da União (DOU) em seu Art. 2º tem como um de seus objetivos a indução da reformulação do estágio supervisionado. Apesar de ter sido lançado os objetivos ainda não se tem maiores informações de como será desenvolvido. Embora tenha alguns objetivos parecidos com o Pibid como, por exemplo, possibilitar que o estudante da graduação tenha uma experiência a mais durante a sua formação inicial, o programa residência pedagógica diferentemente do Pibid não permite que o estudante entre no programa desde o segundo semestre, ao contrário o estudante que participará deste novo programa só poderá adentrar a partir da metade do curso, conforme já mencionado. Em contraposição a esse entendimento as entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) no ano de 2017 protestaram contra esse modelo apresentado e em entrevista concedida por Alves (2017), as associações avaliam que essa mudança no programa

é um regressão uma vez que representa a utilização de mão-de-obra barata para a sala de aula, e também, como uma forma de não estreitar a relação entre as universidades e as redes de ensino.

Sem embargo, concordamos com a posição das entidades na questão dos retrocessos com o advento da Residência Pedagógica, pois entendemos que o lançamento deste novo programa não seja tão relevante, uma vez que o Pibid já abarca em síntese a proposta principal dele que é a unidade teoria e a prática, o que diferenciará o atual modelo do programa e a Residência Pedagógica é a questão dos estudantes só poderem concorrer as bolsas do novo programa a partir do 5º período da graduação das Licenciaturas e por uma única vez. Inferimos também que ao invés de se ampliar o programa e, dessa forma, oportunizar a todos os estudantes das Licenciaturas a experiência de participar do Pibid teremos como efeito desse novo programa uma restrição ao número de pessoas que terão acesso a essa experiência.

### 2.3 Aspectos da condição de ser professor iniciante e inserção na docência

A inserção à docência constitui-se de um momento muito desafiador, marca o momento em que a pessoa deixa de ser estudante para tornar-se um professor. Assim, é importante que durante a formação inicial tenha tido uma formação sólida a fim de minimizar as dificuldades e desafios que constitui a profissão do professor, bem como que o estudante tenha passado por experiências, contextualização, abrangência da teoria, políticas de formação de professores que dê conta da amplitude da realidade do ser professor. Nesse sentido, entra em contexto o programa chamado Pibid, uma vez que possibilita durante a formação inicial das licenciaturas que alguns estudantes tenham a oportunidade de conhecer a realidade da escola pública, as suas atribuições como futuro professor e que essa conjuntura favorável possa se transformar em uma atuação sólida e modificadora no futuro. O início da carreira docente geralmente constitui-se de um período marcado por desafios, crises, dificuldades e também por ser um período de descoberta, principalmente nos três primeiros anos da carreira docente.

O início da docência é caracterizado pelos primeiros anos na profissão como um momento de relevância na carreira docente, e conforme Marcelo Garcia (1999 p. 115) pondera ser um “período de iniciação como um processo mediante o qual os novos professores aprendem e interiorizam as normas, valores, condutas[.]”. Portanto, caracteriza-se por um momento em que o estudante passa a ser professor e, conseqüentemente, apropria-se de todas as suas atribuições enquanto professor e corpo componente da instituição escolar.

Para que esta adaptação seja mais tranquila ao novo ambiente é necessário também, de acordo com Marcelo Garcia (1999), entrar num processo de socialização de modo a ser contínuo ao longo de toda sua vida. Portanto, essa socialização profissional levará em conta todas as questões subjetivas e objetivas do ser docente, uma vez que o ele perpassa por suas experiências e também pela coletividade da profissão de modo a compreender as suas atribuições. Sendo assim, a literatura que trata sobre o professor iniciante, caracteriza a fase do professor iniciante como um momento que necessita de uma atenção especial, posto isso, Guarnieri (2005) coloca que é no passar dos anos da profissão que vai acontecendo o processo de tornar-se professor, ou seja, por meio de sua atividade vai se constituindo o processo de conhecer sobre as suas responsabilidades, os trâmites da escola, o desenvolvimento das atividades da escola.

A entrada na carreira de acordo com Marcelo Garcia (2010, p. 28) compreende os primeiros anos da docência e constitui-se de “[...]um período de tensões e aprendizagem intensivos, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”. O período em que o professor entra em contato com a realidade da escola, é o momento em que ele assumirá uma sala de aula, e com isso terá várias atribuições do seu cargo, por exemplo, ele terá que realizar planejamento das aulas, relacionar-se com seus pares, gerenciar e coordenar sua sala de aula, decidir como avaliar e desenvolver suas atividades educacionais. Nesse contexto, podemos dizer que é um período caracterizado, geralmente, como difícil, pois é marcado por situações que desafiam o professor, e também a depender da sua socialização e do acolhimento da escola poderá continuar ou até mesmo desistir da profissão.

Papi e Martins (2010, p. 44) conceituam o tempo de professor iniciante como um período em que se coloca em:

[...] xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica.

Papi e Martins (2010) ainda pontuam que esta fase de iniciação pode ser composta por ser um período mais fácil ou mais difícil a depender das situações em que o professor iniciante se encontra nas dependências do local de trabalho, das relações pessoais, podendo estas, serem favoráveis ou não, bem como, da formação que tiveram e do apoio ao desenvolvimento do seu trabalho.

Já Vaillant (2009, p. 35) conceitua a inserção na docência como uma fase que:

[...] pode durar vários anos, é o momento em que o professor tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um real concreto dentro do contexto de uma escola específica. Não há escolas iguais e cada contexto tem as suas próprias peculiaridades, entretanto é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou obstacularizar a etapa da inserção (tradução da autora).

Vaillant (2009) menciona é no ato prático que o professor vai desenvolver o ser docente e ao assumir a docência de acordo com o ambiente escolar pode ser mais fácil ou não a sua inserção à docência. Portanto, é relevante que, principalmente, nos primeiros anos de docência o professor tenha um suporte adequado com o objetivo de acompanhá-lo e também orientá-lo nas questões originadas de ser professor a fim de oferecer suporte para que a tensão e choque com a realidade escolar sejam menores.

Huberman (1992) um dos principais autores sobre o professor iniciante, realizou um estudo sobre as fases da docência e considera a fase do professor iniciante como momento de sobrevivência e descoberta. Este autor realizou vários estudos no que se refere as tendências gerais do ciclo da vida de professores que de acordo com o autor o professor desenvolve uma “sequência” no decorrer da carreira do professor, entretanto, isso não significa dizer que todos os profissionais passarão pela mesma ordem, sendo assim, o autor conceitua da seguinte maneira:

1- **Exploração:** caracteriza-se pela entrada na carreira até os 3 primeiros anos da profissão. É o momento do “choque do real”, de sobrevivência e descobertas, ou seja, o primeiro, relaciona-se com a situação da tensão de ser professor, defrontar-se com a realidade da escola, com as questões da escola, com as situações difíceis da sala de aula, conhecer o ambiente, sendo caracterizado por ser um momento de tensão para o professor iniciante, tendo em vista, a complexidade do ambiente escolar, já o segundo, apesar desse choque o professor também tenta a sobrevivência, ou seja, manter-se na profissão e, por conseguinte, a descoberta é caracterizada por um aprender mais sobre a profissão, conhecer a realidade escolar

2- **Fase de estabilização:** esta fase compreende o período de 4-6 anos de ensino e indica uma melhor desenvoltura em suas atribuições, geralmente, já se identifica com a profissão, assumi a sua identidade como professor e se senti mais preparado para atuar em situações complexas.

3- **Fase da diversificação:** esta fase perpassa no período de 7-25 anos de ensino. Ela é caracterizada por uma fase em que os professores estão mais motivados e entusiasmado para realizar um excelente trabalho, pois é o momento em que busca comprometer-se com o projeto escolar.

4- **Fase da serenidade e distanciamento afectivo:** nesta fase entre os 25 e 35 anos de ensino os professores começam a questionar sobre a sua atuação na docência e caracterizam-se por um momento de reflexão, de desinvestimento no trabalho, porém, já tem o domínio das mais variadas situações da sala de aula;

5- **Fase do conservantismo e lamentações:** ocorre entre os 35-40 anos de profissão, sendo caracterizado por ser um período que perpassa uma maior resistência as inovações da sala, a cursos de formação e também por queixar-se por diversas situações no ambiente escolar.

6- **Fase do desinvestimento:** é o tempo em que o profissional vai se desinteressando do trabalho docente, se prepara para a aposentadoria e disponibiliza mais tempo para si. Este perfil caracteriza-se pelo professor em fim de carreira.

É interessante pontuar que essas fases não são fixas e não é obrigatório que todos os professores passem por todas as fases de forma estática, também, é relevante colocar que cada professor passa por situações diferentes, portanto, enquanto um professor pode estar se preparando para a aposentadoria outro professor com a mesma quantidade de tempo de serviço pode estar querendo investir mais em sua profissão, buscando sempre investir na docência. Ressalta-se também que essa realidade que o autor coloca não condiz com a realidade brasileira, pois o tempo de docência gira em torno dos 25 a 30 anos e não dos 35-40 anos de docência no contexto da realidade do autor, porém, ainda sim, este estudo serve de base para analisarmos as fases do professor.

Outro autor que também trabalha com as fases da docência é o autor Feiman (apud MARCELO GARCÍA, 1999) sendo assim, segundo o autor a carreira docente acontece em diferentes fases, sendo elas: **pré-formação**, sendo caracterizado pelas experiências enquanto estudantes, diz respeito também a todo tipo de experiência antes de tornar-se professor; a segunda fase é a **formação inicial** caracterizada pelo estudo durante a graduação; já a terceira corresponde a **iniciação** em que significa os primeiros anos da docência e a quarta fase é **formação permanente** corresponde a formação continuada durante todo o percurso da sua vida profissional. Portanto, podemos inferir que esse autor considera as fases da docência antes mesmo de o professor tornar-se professor até a sua formação continuada.

Quanto aos autores Tardif e Raymond (2000) consideram que há duas fases do professor, sendo elas:

1) **Fase de exploração** (do primeiro ao terceiro ano):

Esta fase é caracterizada por tentativas e erros e, além disso, é o momento em que o professor coloca em ação várias escolhas; também é a fase em que o professor sente

a necessidade de ser aceito e acolhido pelo grupo, pois é importante para que o professor não abandone a profissão.

2) **Fase de estabilização e de consolidação** (do terceiro ao sétimo ano):

Nesta fase o professor já adquiriu uma confiança maior em vários aspectos do trabalho, principalmente, os aspectos pedagógicos, sendo assim, estes anos da docência está mais estabilizado na profissão.

Portanto, de acordo com os autores notamos que há 2 (duas) fases na carreira do professor, a primeira fase é essencial para o docente decidir continuar pela profissão; já a segunda fase é o momento em que seus conhecimentos já estão mais consolidados e, portanto, possibilita uma confiança maior.

Tardif e Raymond (2000), Tardiff (2008) ainda falam sobre os saberes e o tempo. O primeiro é oriundo de todo o seu percurso enquanto estudante, professor e que o trabalho cotidiano constitui o alicerce da sua prática e da sua competência profissional, portanto, as suas experiências são a base para a constituição dos saberes profissionais. O segundo ponto, diz respeito ao tempo, este corresponde que o saber do professor é temporal, ou seja, faz parte do saber profissional, das experiências antes da formação inicial, das experiências no decorrer da carreira profissional, sendo estas, marcado pela construção de saberes.

Em síntese, constatamos que estes autores tratam os saberes em conexão com as experiências e com a prática que o professor exerce, ou seja, quanto mais passa o tempo, mais se adquire experiências, competências que vão ajudar os professores a se tornarem mais seguros e ter domínio do seu trabalho. Sobre isso, Tardif e Raymond (2000, p. 238-239):

A experiência da prática da profissão em uma carreira, é crucial na aquisição do sentimento de competência e na implantação das rotinas do trabalho, em outras palavras, na estruturação da prática. Ainda hoje, a maioria dos professores diz que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado muitas vezes difícil é ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modos de gestão de classe e de transmissão de matéria.

Portanto, como observamos estes autores tratam o decorrer da profissão baseada em saberes que vão se constituindo na medida que passa o tempo, que adquirem novas experiências, novos domínios por meio da prática.

Tardif e Raymond (2000) ainda apontam que há uma diferença entre as fases do professor contratado e o professor efetivo, pois no que se refere ao primeiro, geralmente, o domínio progressivo das situações de trabalho demora mais para ser realizado em virtude das

numerosas mudanças que eles enfrentam. Já o segundo grupo, no que se refere ao domínio de saberes e a identidade profissional é mais acelerada, pois há uma relação com um compromisso mais durável, diferentemente, do professor contratado em caráter temporário.

Outro estudioso que organizou e estudou sobre as etapas da carreira foi o autor Gonçalves (2009), segundo ele, a carreira docente está estruturada em cinco fases, sendo elas:

Fase 1- o **“início”**: esta fase é marcada pela luta da “sobrevivência”, pelo “choque do real” e pelo entusiasmo da “descoberta”, que acontece entre 1 e 4 anos da carreira e é caracterizado pelo desejo de descoberta da profissão e pela vontade de abandoná-la e, geralmente, os professores, apontam que há “falta de preparação”, “condições difíceis de trabalho” e o “não sabe como se aceitar como professora”, sendo estas características fruto da inexperiência.

Fase 2 – **Estabilidade**: esta fase, frequentemente, acontece entre os 5 e 7 anos do percurso profissional, porém, pode se estender até os 10 anos da docência e é marcada pela confiança do processo ensino-aprendizagem e pela satisfação do seu trabalho.

Fase 3 – **Divergência**: esta época acontece dos 8 aos 14 anos de serviço, sendo esta, singularizada pelo “desequilíbrio” da profissão em que pode ser positivo ou negativo em referência a fase anterior. Essa “divergência” também pode ser marcada por se “investir” na profissão ou pelo “cansaço” deixando-se cair na rotina.

Fase 4 – **Serenidade**: esta etapa acontece em torno dos 15 e 22 anos da carreira, especifica-se por expressar um “distanciamento afetivo” e também por reflexão e ponderação. Mas o sentimento dominante é a satisfação pessoal por se ter a convicção de que “se faz bem” o seu trabalho.

Fase 5 – **Renovação do “interesse e desencanto”**: esta etapa é caracterizada pelo “fim da carreira” e acontece aproximadamente entre os 23 e 31 anos de carreira. Esta fase, frequentemente, aponta que os professores já apresentam cansaço, saturação e impaciência pela sua aposentadoria, por outro lado, uma minoria dos professores apresentam que querem “continuar a aprender novas coisas”.

Este autor, nos apresenta as fases da carreira que podem servir como base para referenciar um conjunto de etapas ou fases para os professores em exercício, portanto, podemos inferir que a primeira fase do professor, ou seja, a etapa em que o professor inicia a sua entrada na profissão é marcada pela sobrevivência e choque do real, isso significa, que de fato, este professor necessita perpassar por uma formação sólida que tenha como base a práxis e que esta nova realidade não seja motivo para abandonar a profissão ou até mesmo ser caracterizada pela insegurança.

Posto as fases dos professores sob alguns autores, consideramos que o início da docência e as características de como se deu a sua inserção é uma fase que pode se postergar até os 5 anos da docência, tendo em vista, que esse professor passa por se apropriar, consolidar e compreender o ser docente. Assim, é importante considerar toda a totalidade das questões que envolvem cada professor, pois a depender de cada trajetória, história, condições de escola em que este professor está inserido, contexto das políticas que afetam diretamente o seu trabalho na sala de aula, a sua formação inicial e continuada constituirá uma determinada profissionalidade dos professores, e isso incidirá diretamente na sua forma de lidar enquanto profissional, bem como em ter mais ou menos facilidade em ser professor.

Importante ressaltar que ao longo dos teóricos citados e estudados neste trabalho não encontramos a diferenciação entre o **professor iniciante** e o **professor ingressante**, assim, este é um tema estudado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) que possui financiamento pelo CNPq e é desenvolvido na Universidade de Brasília. Assim, foi realizado um estudo de estado de conhecimento pelos autores (CURADO SILVA, et al (2015)<sup>9</sup> em que foi constatado que o professor iniciante é aquele que sai da faculdade e após a sua conclusão de curso inicia a sua carreira docente como concursado; já o professor ingressante diz respeito ao professor que já é formado e possui algumas experiências, podendo já ter passado por vários ciclos da carreira docente, e depois dessa experiência é nomeado em concurso público para ingressar na profissão como servidor na carreira do magistério público.

De forma resumida apresentamos um quadro síntese com os autores citados tratam as fases professor:

Quadro 2 - Síntese das fases do Professor Iniciante

Autor	Fases	Tempo – anos	Características
Gonçalves – 2009	Início	1 – 4	Sobrevivência, choque do real, descoberta.
	Estabilidade	5 – 7	Confiança do processo-ensino aprendizagem.
	Divergência	8 – 14	Desequilíbrio, cansaço, ou investir na carreira.

<sup>9</sup> CURADO SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro da et al; **Descobertas, dificuldades e conquistas do trabalho pedagógico que marcam o ingresso na carreira docente**: estado do conhecimento. Relatório parcial da pesquisa. No prelo. 2015.

	Serenidade	15 – 22	Distanciamento afetivo.
	Renovação do interesse e Desencanto	23 – 31	Saturação, cansaço, ou continuar a aprender, coisas novas.
Tardiff e Raymond – 2000	Exploração	1 – 3	Tentativas e erros.
	Estabilidade de consolidação	4 – 7	Maior confiança no trabalho.
Feimam – (apud Marcelo Garcia – 1999)	Pré- formação	-	Experiência enquanto aluno.
	Formação inicial	-	Formação superior.
	Iniciação	-	Os primeiros anos da docência.
	Formação permanente	-	Formação continuada.
Hubermam – 1992	Exploração	1 – 3	Momento do choque real, de sobrevivência e descobertas.
	Estabilização	4 – 6	Indica uma melhor desenvoltura em suas atribuições.
	Diversificação	7 – 25	Os professores estão mais motivados e entusiasmados para realizar um melhor trabalho.
	Serenidade e Distanciamento afetivo	25 – 35	Os professores começam a questionar sobre a sua atuação na docência.
	Conservantismo e Lamentações	35 – 40	Perpassa uma maior resistência as

			inovações da carreira docente.
--	--	--	--------------------------------

Organização: Elaborado pela autora (2017)

Percebemos que a literatura sobre o professor iniciante não há um consenso sobre quantos anos definem o início da carreira docente, entretanto, todos concordam que nestes primeiros anos na docência são caracterizados por ser mais desafiantes e tensos. Logo, a depender de inúmeros fatores o professor poderá sentir-se mais confiante ou não em sua atuação, assim, pode-se dizer que os primeiros anos são decisivos para o desenvolvimento profissional.

Mariano (2012) realizou um levantamento das diversas pesquisas sobre os principais dificuldades perpassadas pelos professores iniciantes e chegou aos seguintes pontos: a) planejamento: sendo visto como temeroso e ainda sob a égide da racionalidade técnica; b) relação teoria e prática: percebeu que os professores em início de carreira não conseguem estabelecer relações entre estas duas importantes dimensões; c) solidão e isolamento: geralmente o professor iniciante se responsabiliza sozinho pelo seu desenvolvimento profissional e pelas suas atribuições e ainda leciona as turmas mais difíceis; d) medo, insegurança e ansiedade: usualmente o professor iniciante é acometido por essas três características ao mesmo tempo marcado por momentos de adversidade.

Mari e Rowandoski (2014, p. 15) afirmam que muitas vezes ocorrem casos de “[...] algumas escolas de periferia ou de classificação de risco em que o quadro de formação de professores é formado, em sua maior parte por iniciante”. Esta situação nos revela que muitas vezes a primeira experiência de professor como contratado, fazer parte como componente do corpo profissional de uma escola e lidar com situações que o colocam em situações de insegurança e tensões terá como efeito a depender de sua formação que este professor poderá continuar ou até mesmo desistir de continuar na profissão.

Marcelo Garcia (2010, p. 32) confirma, dizendo que:

O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitantes e difíceis? É isso que acontece com o ensino. Em geral tem-se reservado para os professores iniciantes os centros educativos mais complexos e as aulas e os horários que os professores com mais experiência descartaram.

Essa situação, nos revela que o professor iniciante já tem que lidar com contextos por vezes novos e, muitas vezes, não possui controle das diversas situações que acontecem em sala de aula, didática, metodologias, domínio de classe, ainda tem que se deparar com as salas de

aulas e horários mais conflituosos, ou sejam, aquelas turmas em que geralmente “ninguém” quer assumir.

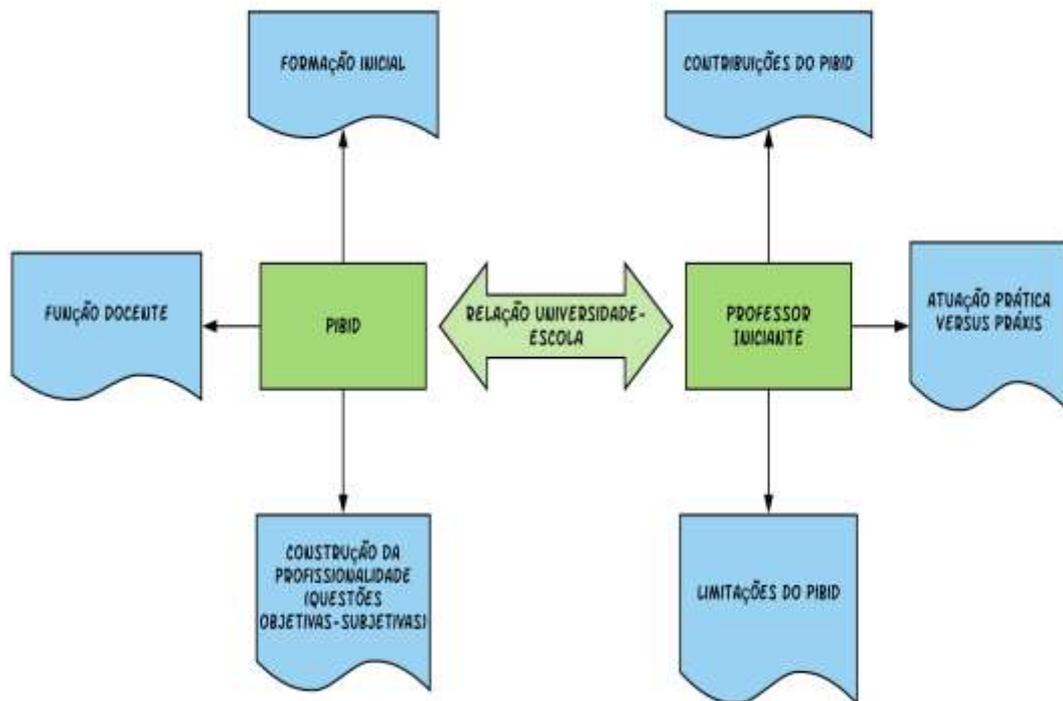
Necessita-se de uma formação inicial mais articulada com os desafios e dilemas que o exercício da docência impõe. Por conseguinte, pensar a aprendizagem profissional como um processo de formação continuada em que não se encerra com a formação inicial, mas que se dá ao longo da vida, mobilizando os diferentes saberes e experiências ajudando a estabelecer diálogo com os contextos, práticas, desafios que marcam a docência. (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

Conforme analisado, os primeiros anos da docência é um período decisivo para o professor, tendo em vista, que a depender de inúmeros fatores, como: a sua segurança, os seus conhecimentos, o tipo de escola que o professor iniciante será lotado, a sala de aula que o professor será contemplado, os estudantes, a direção e coordenação, as suas experiências prévias, a sua formação inicial, o estágio, ter perpassado por programas como o Pibid, grupos de estudos, fatores como estes que ajudarão a permanecer na escolha da profissão e a antecipar a socialização escolar.

Olhar o Pibid sob a perspectiva do professor iniciante torna-se um tema relevante para se estudar tendo em consideração que é um programa que busca a unidade teoria e prática, embora tenha algumas falhas nessa relação teoria/prática, também reconhecemos que ele não é um programa de inserção à docência, uma vez que o público alvo são os estudantes da graduação na formação inicial e ainda não estão inseridos nas redes de ensino, nesse sentido, o vemos como um programa de iniciação à docência que, conforme, já explicitado tem como uma das premissas incentivar o estudante a optar pela carreira docente e também conhecer a realidade da escola pública e pressupõe-se um avanço em relação ao estágio, já que este muitas vezes fica só na observação.

Também podemos mencionar que o Pibid pode diminuir os índices de desistência durante a inserção da carreira e fortalecer a sua opção pela profissão, ele também poderá impactar no estudante a reação ao contrário, ou seja, ao conhecer a realidade escolar, este estudante, pode decidir não optar a seguir pela carreira. Nesse sentido, ele serve também para o aluno reconhecer-se na profissão como ao contrário. Sendo assim, sintetizamos o que vimos na explanação da teoria e na intenção de compreender o movimento dessa discussão, expomos o seguinte esquema:

Figura 1 - Relação entre o Pibid e o Professor Iniciante



Fonte: Elaborada pela autora (2018)

O Pibid pode ser um instrumento para atenuar as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes, eis a questão. Será que ao participar do programa o estudante que ingressa no setor de educação está melhor preparado para a inserção na docência? Dessa forma é necessário vermos como são consolidados os conhecimentos adquiridos no programa e como vêm contribuindo ou limitando para os primeiros anos da docência e da construção da profissionalidade, pois conforme a literatura explícita, os primeiros anos são caracterizados como tensos e desafiadores no início do percurso profissional.

### **3 A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE: um debate com a função docente**

O entendimento do conceito de profissionalidade docente faz-se pela compreensão de que trabalho docente se deriva de uma atividade laboral intencional que é caracterizada no debate acadêmico pela tríade profissionalização, profissionalismo e profissionalidade. Essa tríade pode ter elementos que promovam uma valorização dos aspectos individuais do professor que é característico do sistema capitalista, por isso, esses elementos replicam a lógica capitalista de acumulação na atividade laboral.

#### **3.1 Caminhos para a profissionalização a partir do trabalho docente: possibilidades e limites para a construção da profissionalidade**

Neste capítulo partiremos da categoria trabalho para problematizar o conceito de profissionalidade docente no contexto mais ampla da profissionalização. Profissionalização aqui entendida, conforme já mencionamos, como um processo de formas individuais e coletivas para a melhoria do exercício profissional. Nesse sentido, partimos da premissa que a formação inicial e as políticas de iniciação e inserção à docência, de formação continuada articuladas aos elementos de remuneração, carreira têm um papel importante no processo de profissionalização que deveria, em tese, expressar a natureza do trabalho docente, mas que pelas múltiplas determinações do capital pode referendar projetos hegemônicos de precarização e alienação do trabalho fragilizando assim os modos como os sujeitos vivem seu trabalho e constroem sua profissionalidade.

O homem ao longo da história tem como característica viver em coletividade com seus semelhantes, a partir dessa convivência desenvolveu-se como ser social. O homem passa a ser objeto de estudo por ser um ser social, que é racional, cultural distinguindo-se dos outros animais por sua racionalidade e sua necessidade de se reproduzir em sociedade. Por meio dessa racionalidade ele consegue pensar em atividades que favoreçam sua reprodução, essas são coordenadas e geridas para se chegar a um resultado satisfatório, podemos dizer que essas atividades estão na gênese do conceito de trabalho.

O trabalho é uma atividade que o homem executa para satisfazer os seus interesses e desejos, notadamente, por meio da transformação da natureza ao seu modo. Nessa perspectiva, utiliza-se do trabalho para garantir o seu sustento e sua reprodução, pois o trabalho é a principal objetivação do homem. Sobre isso, Marx e Engels (2009, p. 27) afirmam:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir seus meios de vida passo este que é

condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.

A essência do trabalho se relaciona à prévia-ideação, ou seja, é o seu ponto de partida, planeja-se para agir. Para isso, é necessário que o indivíduo transforme alguma parte do mundo em que vive, podendo esta transformação ser primária ou secundária. A primeira relaciona-se a transformação da natureza; já a segunda, objetiva transformar outros indivíduos, isto é, influenciar em comportamentos desejáveis. Ressalta-se que estas transformações tem o caráter de responder às necessidades postas pela sociedade. Todo esse contexto é denominado de objetivação, ou seja, “este momento de transformação do real com base em uma ideiação”. (LESSA, 1992, p. 44). Assim, analisamos que a sobrevivência do homem depende da sua produção, desse modo, torna-se essencial o trabalho para homem, o qual o faz para garantir a sua sobrevivência.

O trabalho é categoria fundamental do ser social e Frigotto (2009, p. 400) conceitua trabalho como uma atividade que “responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos como seres ou animais evoluídos da natureza” [...] responde às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva”. Já Kosik (1976 p. 199) afirma que o “trabalho é um processo que permeia todo o ser humano e constitui a sua especificidade”. Assim, o homem se objetiva no trabalho, sendo a todo momento modificado e transformado.

A relação homem-trabalho transfigura-se de modo amplo com a constituição do modo de produção capitalista, esse originou-se a partir da propriedade privada da terra, na época o principal meio de produção. A partir da propriedade privada houve a divisão da sociedade em classes, em que uma parte da sociedade detém os meios de produção e outra não possui eles, além disso, se submete a vender sua força de trabalho por um valor abaixo do valor do bem produzido, temos assim, uma modificação da relação homem-trabalho cujo homem já não possui a totalidade do seu trabalho.

Na obra os Manuscritos Econômicos e Filosóficos (1978), escreveu Marx que a categoria trabalho é um tipo de objetivação humana que transforma de forma intencional a natureza para utilizar a favor da reprodução do ser humano. Sendo assim, o trabalho é considerado a atribuição de valor das coisas, sendo possível realizar trocas, compras, e percebeu-se também que o indivíduo além de não deter os bens de capital possui somente seu trabalho como propriedade privada e no sistema de produção capitalista essa propriedade é uma mercadoria com a finalidade da sua reprodução social como indivíduo.

Ao tratar do trabalho, o autor Antunes (2009) amplia o conceito de classe trabalhadora para “classe-que-vive-do-trabalho” a fim de englobar na contemporaneidade “sua efetividade, sua processualidade e concretude”. Isto quer dizer compreender a totalidade dessa classe e o autor afirma que o núcleo central são os trabalhadores produtivos e improdutos. Sendo assim, o trabalho produtivo definido de acordo com Marx (1988, p.39) significa “antes de tudo, tendo em vista sempre a formação social burguesa, devia ficar inteiramente claro que só o trabalho produtivo cria valor e mais-valia [...]”. E Antunes (2009) afirma que o trabalho produtivo é caracterizado por aquele trabalho que produz mais-valia, encontrando-se, principalmente no proletariado industrial. Podemos inferir que é transformar os materiais por meio do trabalho em novo capital e assim sucessivamente. Já o trabalho improdutivo, conforme Marx (1988, p. 39) “[...] são somente improdutivas aquelas atividades comerciais que derivam das características mercantis das relações de produção capitalistas, dizendo respeito aos gastos com as operações de compra e venda e com as suas implicações especulativas”, ou seja, não se caracteriza diretamente em elemento produtivo. Antunes (2009, p. 102) afirma que nessa categoria do trabalho improdutivo abrange “[...] um leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos, até aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas não criam diretamente valor”. Nesse sentido, constatamos que a profissão de professor insere-se neste conceito, tendo em vista, que não busca a mais-valia diretamente, principalmente, quando se trata de professor da rede pública.

A partir da dicotomia entre trabalho produtivo e improdutivo descrito por Marx e Antunes dentro do modo de produção capitalista na contemporaneidade, percebemos que o trabalho improdutivo se expandiu em relação ao trabalho produtivo, esse crescimento abrange vários tipos de serviços, em que se inclui, o trabalho docente, sendo este, permeado pela lógica do sistema capitalista, logo permeado de contradições.

O trabalho docente está imbricado num movimento de contradições que são inerentes ao sistema capitalista, pois tendo em vista que ele está intrinsecamente ligado com a educação, e que tanto o trabalho docente quanto a educação decorrem da reestruturação produtiva, portanto, da sociedade capitalista, a educação, por vezes, passa a atender aos interesses do mercado, e estes incidem diretamente na maneira de atuação do trabalho docente com objetivo de ofertar uma educação fragmentada, tecnicista, imediatista.

A fim de compreendermos os efeitos da lógica do sistema capitalista sobre o trabalho docente é importante diferenciar o trabalho material e imaterial. Temos que o trabalho imaterial é aquele caracterizado pelo trabalho intelectual e o material é o trabalho manual, e de acordo com Marx (1844, p. 20) “em parte como instrumento que trabalha por si mesmo — a máquina

é o capital posto imediatamente como idêntico ao trabalho — é o trabalho produtivo [...]” em que este ocorre a separação do produto do produtor, enquanto o primeiro não há separação, pois tanto a execução quanto a consumação são simultâneos. Antunes (2009, p. 125) também considera o trabalho imaterial como “[...] a expansão do trabalho dotado de maior dimensão intelectual, quer nas atividades industriais, mais informatizadas quer nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, entre tantas outras”. Desse modo, o trabalho imaterial, no que tange, ao trabalho do professor não é separado, pois o professor e aluno estão consumido e absorvendo este trabalho ao mesmo tempo, assim essa especificidade faz com que este trabalho se diferencie do manual. E conforme Antunes (2009) há o trabalho vivo e o trabalho morto, sendo o primeiro caracterizado pelo trabalho em ação, em subjetividade, enquanto, o trabalho morto é a objetivação do produto, é a produção da mercadoria.

O trabalho docente pela lógica capitalista pode ser classificado como trabalho imaterial e vivo, uma vez que, se mostra um trabalho intelectual que viabiliza pesquisas, conhecimento, informação, traço cognitivo, análise de situações, aprendizagens, inovações, transformações, criticidade e, por sua vez, também se caracteriza como improdutivo, posto que, não produz mais-valia, porém dependendo do vínculo da escola e da intenção nas relações capitalistas, pode-se produzir mais-valia.

“No âmbito reificado do projeto de capital e de seus mecanismos de funcionamento, o trabalho assume uma forma de subjetividade, de que o seu objetivo precípua seja colocá-la a serviço do capital e sua necessidade de acumulação” (ANTUNES 2009, p. 128). Dessa maneira, esse ciclo também ocorre com o trabalho docente, pois quando ele presta serviço, seja para área pública ou privada, ele tem que cumprir normas e regras e, muitas vezes, desenvolve um trabalho alienado que não se reconhece como um agente transformador, e também tende a seguir as diretrizes verticalizadas sem realizar um pensamento crítico e muitas vezes, sem se dar conta que é um trabalho controlado, nesse sentido, deixa de ser sujeito do processo do trabalho para se transformar em um instrumento de alienação. Em tal situação que se encontra o trabalho docente, Nunes (2004, p. 8-9) nos faz refletir com as seguintes perguntas:

Como entender as propostas de "aprovação automática" que lhes retiram um instrumento de aferição de resultados e exercício de poder sem lhe repor outra forma de autoridade e legitimidade? Por que em tempos de "avaliação diagnóstica", recuperação paralela, o professor tem sido submetido a tantos controles formais e mecanismos classificatórios? Como incorporar as metodologias ativas, sem recursos materiais, sem condições de qualificação adequada?

Inferimos que o trabalho docente diante desse cenário está imerso de contradições, pois tem-se a percepção de que o trabalho do professor possa ser transformador e autônomo, mas na

realidade essa situação não é efetiva, já que os interesses dos capitalistas se sobrepõem aos que almejam uma atuação do professor mais autônoma, eles utilizam-se das diretrizes de organismos internacionais e normas das instituições nacionais para direcionar o modo de trabalhar do professor a fim de garantir a reprodução do capital. A partir desse direcionamento derivado das decisões desses organismos em que delimitam o acesso ao conhecimento crítico e que permitem somente um conhecimento tecnicista que favoreça o modo de produção capitalista, e por consequência, diminui o trabalho do professor que preconiza uma educação crítica em relação ao modo de produção estabelecido.

Curado Silva e Limonta (2014, p. 16) afirmam que o “trabalho docente desde a sua condição histórica está inserido em uma lógica de produção e de trabalho [...] que subordina o trabalho docente à lógica e aos critérios do mercado capitalista[...]”. Assim, para que haja modificação nessa estrutura é necessário mudar as relações de trabalho do sistema capitalista para que a situação demonstrada pelas autoras seja modificada com a finalidade de termos uma educação e um trabalho docente mais autônomo em relação ao sistema capitalista que se mostra limitador de ações que tenham como finalidade a modificação do *status quo* vigente.

Sendo assim, o trabalho docente é definido, de acordo, com Oliveira (2010, p. 02):

[...] trabalho docente não é aquele que se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino, ainda que compreendamos que o cuidado e a atenção são constituintes do ato educativo. Isso quer dizer que a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo.

O trabalho docente é constituído por ser uma das principais atividades no campo educacional, pois está relacionado à forma de sua atuação no processo educativo e, embora esteja permeado de contradições na sua execução, temos que neste trabalho ele se constitui por ser um dos principais meios para se obter um projeto de sociedade mais humana e digna, já que, por meio de uma atuação crítico-emancipadora pretende-se viabilizar uma transformação por meio da consciência na materialidade do seu trabalho docente e assim promover possibilidades de novas práticas, de autonomia e intencionalidade.

Sobre a relação trabalho docente e interesses capitalistas, as autoras Curado Silva e Cruz (2015) advertem que por meio da prática do trabalho docente, ou seja, toda ação praticada pelo homem tem uma intenção, sendo esta, determinante para a consciência, logo, para modificar o mundo é necessário mudar as práticas a fim de estas possam converter-se para a transformação de um mundo moderno. Por isso, é necessário refletir sobre as mediações do trabalho docente a fim de que o professor tenha como princípio uma prática transformadora, uma atividade

dinâmica, portanto, para se chegar a esse novo agir temos que repensar a formação de professores tanto no nível inicial e quanto nível da continuada.

Tendo em vista essa compreensão sobre o trabalho, faz-se necessário compreender como o trabalho docente foi se constituindo como profissão, porém é necessário primeiro entendermos o conceito de profissão para depois chegar a profissionalização. A partir da modificação introduzida pelo capitalismo no mundo do trabalho foi se derivando as profissões pela divisão social do trabalho e de acordo com as funções, nesse contexto, a profissão é um tema que vem sendo estudado desde os anos 30, pela sociologia das profissões, estes estudos, se desenvolvem em diversas possibilidades teóricas, porém Contreras (2012) nos chama atenção que a palavra “profissional” e suas derivações, embora pareçam um conjunto de características e qualidades da prática docente, não são termos isentos da neutralidade, muito pelo contrário, são termos que envolvem visões de mundo, portanto, necessita de cuidado ao examiná-los.

Nesse sentido Ramalho e Carvalho (1994) afirmam que o primeiro modelo, chamado fásico ou dos traços ideais, foi difundido a partir dos anos 30 pela sociologia das profissões e alcançou grande evidência nos anos 60 e início dos anos 70. É a tentativa de elencar um conjunto de critérios, ou pré-requisitos em que se enquadra uma atividade a fim de atingir a categoria profissional. A autora, baseada em Quintana (1989) diz que o conceito de profissão apareceu associado a “certas ocupações de tipo superior” surgidas no início da sociedade industrial.

Lüdke e Boing (2004) com base nos estudos de Bourdoncle (1991) afirma que há uma dificuldade em conceituar a profissão, contudo, foi feito um levantamento dos principais elementos comum a uma profissão, sendo eles: a) uma base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário.

Cruz (2017) realizou um extenso levantamento sobre o conceito de profissão com base nos autores: Carr-Saunders, Parsons (1977) ambos inseridos na perspectiva funcionalista; já Safari-Larson (1979), Fredison (1998) e Abbot (1988) na perspectiva interacionista. Desta feita, constatamos que ao longo da literatura de cada autor mencionado incluía itens sobre o que seria o significado de profissão. Sendo assim, a autora faz uma síntese e nos diz que há três elementos de consenso sobre o conceito de profissão: i) Especialização do saber; ii) Formação intelectual em nível superior; iii) Ideal de serviço. Entretanto, a autora coloca que não pode ser considerado só esses aspectos, uma vez que a profissão docente expressa uma função social,

movimento de lutas e disputas políticas que tem como base um alto grau de especialização em um longo processo de formação e formas próprias de controle de exercício.

Nesse contexto, a autora ainda menciona a partir de Nóvoa (1990) que os professores são considerados como profissionais docentes, pelos seguintes motivos: i) exercício da atividade docente em tempo integral e como principal ocupação; ii) estabelecimento de um suporte legal para esse mesmo exercício, iii) criação de instituições específicas para a formação de professores e iv) participação em associações profissionais que desempenharam um papel fundamental na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

É importante explicitar que alguns autores, como Enguita (1991, p. 50) consideram que “[...] categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois polos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, no lugar das semiprofissões”, assim considera que professor não esteja atrelado a uma profissão pelo fato de estar aliado com elementos da proletarização que por sua vez liga-se a aspectos de perda de autonomia, falta de controle sobre os seus meios de produção, estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, desse modo, não apresenta todos os atributos para se enquadrar numa profissão. Esses elementos da proletarização nos levam a refletir sobre a desprofissionalização, sendo este, um movimento marcado pela desvalorização e precarização do trabalho.

A profissão é uma atividade humana, nela há uma gama de atributos diferenciadores, cada profissão pode ser marcada por aspectos objetivos, subjetivos, sociais, políticos, ou seja, possui um conjunto de conhecimentos específicos a profissão e, por vezes, apresenta interesses antagônicos. Na discussão sobre a profissão docente ser ou não profissão em que há ideias nos dois sentidos, acreditamos está mais voltada para ser caracterizada como profissão do que como uma semiprofissão, por diversos motivos, a saber: formação em nível superior, longa duração de formações, saberes e conhecimentos específicos da profissão, código deontológico, desenvolve uma função específica que é a de ensinar algo a alguém (Roldão, 2005), entretanto, nesse emaranhado de características não podemos negar que há traços de proletarização, pois há falta de autonomia, sendo que a profissão fica subordinada aos interesses capitalistas que almejam torná-la um instrumento de mais-valia, especialmente, quando se trata do desempenho profissional nas escolas particulares que visam reproduzir a lógica produtiva capitalista.

O entendimento da profissão docente está inserido no processo da constituição da profissionalização docente, temos que destacar que o processo de profissionalização docente não foi linear, no período histórico antes do século XVI, a Igreja desempenhava o papel de oferecer a educação a sociedade e por muito tempo ela controlou e organizou a educação,

podemos perceber essa influência na figura do professor que nesse período era o clérigo, ou seja, nesse período houve uma demora no processo de profissionalização docente mais sistematizado, pois não havia um professor estatal.

A partir do século XVI ocorreram várias transformações na área da educação, temos como exemplo a transferência da responsabilidade de prover a educação à sociedade da Igreja para o Estado. Ainda que o Estado tenha recebido essa responsabilidade os professores ainda continuaram a serem vistos como “clérigos-leigos”. Somente a partir do século XVIII, com a estatização do ensino, é que o Estado procura formar uma categoria que se sujeite a acatar as suas ordens, assim, estes profissionais deveriam abdicar de todos os seus conhecimentos populares e abraçar uma nova ideologia e identidade imposta pelo Estado. Este momento é considerado muito importante, pois é dele que se inicia a opção pela profissão docente (PAGANINI DA SILVA, 2006).

Inferimos também que o magistério, em boa parte do tempo, foi uma função destinada para as mulheres como oportunidade de se preparar para o casamento, mas nem sempre foi assim, pois antes era destinada aos homens, e com o advento industrial e dessa forma, com a possibilidade de melhores salários, o homem saiu dessa ocupação e, assim foi uma oportunidade para a mulher se inserir na profissão. O magistério por muito tempo foi visto como uma espécie de vocação, sendo que até hoje, muitas vezes ainda prevalece esse discurso tanto pelos professores quanto pelas pessoas que não participam dela, sendo assim, por um longo período não obteve um *status* como forma de profissão e nesse sentido, por muitos anos ficou desassistida, tendo em vista que não era necessária uma formação específica para exercer tal ação. Sobre isso Vincentini e Lugli (2009, p. 163) explicita que deve se compreender “essa ideia da importância do trabalho, por um lado é utilizada para tornar as suas reivindicações mais legítimas e, por outro lado, constitui o eixo de uma ética de ofício marcada pelo sacrifício, pelo enfrentamento dos obstáculos inerentes à tarefa de ensinar”. Vista como uma forma de imagens produzidas pela docência entre a sua recompensa financeira e simbólica a fim de conquistar melhores direitos e também melhores condições de trabalho.

Constatamos que nesse movimento dinâmico há a constituição da profissionalização e podemos dizer que esta constituição pode ser marcada pelo par dialético: conquistas na profissão *versus* servir por fé/vocação. Essa ambiguidade docente nos traz muitos elementos contraditórios que até hoje perpassam a profissão, uma vez que muitas políticas ainda adjetivam o motivo pela escolha e o exercício da profissão de forma romântica e atrelada aos seguintes fatores: “gostar”, “amar”, “ter dom”, “vocação” e assim qualquer pessoa pode ser professor e para isso, basta que se dedique e “transmita” o que sabe. Esta situação proporcionou uma

demora no percurso da conquista da profissionalização docente, bem como uma abnegação por uma qualidade na formação de professores.

Paganini da Silva (2006) nos diz que ao longo do tempo aparecerem diversos significados sobre a profissão docente, sendo elas: clérigo-leigo, professor abnegado, alquimista responsável pela ascensão social, transmissor de conhecimentos, formador, animador e organizador, semi-profissão e professor trabalhador. Desse modo, podemos sintetizar a dificuldade de análise e de ter um consenso sobre a concepção acerca da imagem do professor, uma vez que apresenta diversos significados que variam com o contexto específico de cada país ou região e diversos interesses ligados a profissão.

Ao longo desse tempo, apesar de a profissão docente apresentar a ambiguidade de ser profissão ou não, vários aspectos nos sinalizam os caminhos legais rumo a profissionalização que se constituem em fatores positivos para a afirmação da profissão, por exemplo, temos como um ganho nessa direção a instituição da Lei nº 9394/96, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que em um dos seus artigos, mais precisamente, no Art. nº 62 dispõe sobre a formação específica dos profissionais de educação, o que significa dizer que a partir do ano de 1996, foi decretado que para dá aula é necessário que o profissional tenha formação em nível superior, ou seja, não é qualquer pessoa que pode dar aula, embora a lei, contraditoriamente, permita que na educação infantil e ensino fundamental tenha professores com formação com nível médio. Ainda assim, houve avanços no que diz respeito ao aperfeiçoamento profissional por meio da formação continuada seja na modalidade *stritu sensu* ou *lato sensu*, isso significou melhorias e ganhos para a profissão uma vez que fortalece a carreira.

A formação inicial e continuada fazem parte da construção da profissionalização, pois são formas de estabelecer melhorias, competências, saberes, conhecimentos para melhor exercer a profissão, e dessa forma com os artigos contemplados pela promulgação da LDB podemos enxergar como um avanço para o processo de profissionalização docente, tendo em vista um processo de melhoramento individual e coletivo para categoria uma vez que instituiu a formação em nível superior para poder atuar na educação básica, porém, ressaltamos que essa realidade ainda não se consolidou em todo território brasileiro, pois ainda temos professores atuando em vários níveis da educação básica sem a formação em nível superior.

Nesse cenário, Hypolito (1999) nos alerta que a busca pela profissionalização tem se confundido por melhores condições de trabalho, bem como pela busca de autonomia da profissão, nessa linha tem-se a ilusão de que esses passos estão sendo dados com o objetivo da profissionalização do trabalho docente, principalmente, pelo discurso dos governantes, entretanto, o autor nos diz que há mais um compilamento para a negação do que para uma

afirmação das práticas profissionais. O autor ainda nos diz que o significado de profissionalização consiste em ter uma formação de qualidade, condições de trabalho de forma a viabilizar um trabalho reflexivo, controle sobre o processo de ensinar e aprender e a democratização da organização escolar, além do entendimento se pautar sob uma ótica que respeite a autonomia e estabeleça práticas educativas emancipadoras.

No processo de profissionalização, Cruz (2017) expõe duas dimensões que a constituem, sendo elas: a formulação de um conjunto de saberes e técnicas necessários ao exercício profissional, há que mencionar que esses saberes técnicos devem estar alinhados também aos saberes teórico-científicos e a segunda dimensão diz respeito aos valores e normas deontológicas que expressam uma relação entre a identidade profissional e o projeto de escolarização da nação. Ressalta-se que a profissão não está ligada somente aos limites internos, mas também ao contexto geral de vida em sociedade.

Hoyle (1980) nos explica que há duas grandes dimensões sobre a profissionalização: melhoria do estatuto e a melhoria da prática. A primeira diz respeito aos critérios que caracterizam o tipo de profissão ideal ou no caso de uma profissão já estabelecida de manter ou melhorar ainda mais sua posição privilegiada e alguns dos componentes a profissionalização de um corpo qualificado, controle sobre sua atividade; já a segunda corresponde a melhoria do conhecimento e da competência práticas, nesse sentido, a autora equipara a profissionalização ao desenvolvimento profissional.

Já Loureiro (2001) nos diz que a profissionalização é uma forma de melhoramento individual e coletivo das capacidades e da racionalização de saber que são utilizados na prática da profissão. Nesse contexto, há uma tentativa de aprimorar os conhecimentos e saberes para o desenvolvimento da profissional.

A profissionalização, conforme vimos apresenta-se nas dimensões individuais e coletivas de modo que na primeira há um melhoramento individual de modo a se capacitar, ter acesso a uma boa formação para um melhor exercício profissional; já a coletiva diz respeito a ter acesso a melhores condições de trabalho, avanços em termos legais e de valorização da profissão.

Aprendemos que apesar de algumas diferenças entre os posicionamentos dos autores podemos concluir que o processo de profissionalização vai ao encontro de melhorias para a profissão docente por meio do estabelecimento de normas, conhecimentos próprios da profissão, um tipo de formação-atuação que se traduza em diminuição da precarização docente, além de colaborar para que se tenha políticas de profissionalização que garantam a igualdade

de formação, ou seja, que não haja discrepância em termos de qualidade, de acesso a formação quando se refere as diversas regiões brasileiras.

Nesse cenário, o processo de profissionalização está atrelado à ação de formação, esse processo tem se apresentado de forma cíclica, em alguns momentos há avanços e em outros recuos ao longo da trajetória profissional, porém, mais do que está vinculado a um processo de formação e aperfeiçoamento, deve-se vincular a um projeto abrangente de visão de mundo, portanto, deve apresentar diversos sentidos que a depender do propósito e do sentido empregado nele pode corresponder a várias concepções. Colocamos como entendimento que o processo de profissionalização deve estar atrelado ao binômio entre a **formação** e **autonomia**, uma vez que tenha garantia de condições em atuar num sistema sem um discurso de responsabilização sobre o professor, mas por um discurso de oferecer condições subjetivas e objetivas para o trabalho do professor de forma a propiciar condições para o desenvolvimento de atividades de cunho emancipatórios.

Shiroma (2004) nos alerta sobre a política de profissionalização que vem sendo desenvolvida a partir dos anos 2000 e que por sua vez aparece frequentemente associada a conceitos como competência, eficiência, qualidade, autonomia, responsabilidade, *accountability*, avaliação. E dessa forma vai além da preocupação com a modernização pedagógica e com a melhoria da qualidade de ensino com o intuito de solucionar problemas de ensino-aprendizagem. Na verdade, ela tem como objetivo que o Estado possa gerir o quadro de funcionários públicos do magistério, uma vez que os professores compõem a categoria mais numerosa do setor público, e também objetiva implantar a competição entre os professores, reforçado por meio da remuneração diferenciada por desempenho, ou seja, esse tipo de política não está preocupado com a qualificação dos docentes, mas sim ao controle dele, forjado sob a designação de novos rótulos: profissional, responsável, competente e competitivo.

A organização do trabalho está atrelada ao modo de organização e interesses do capitalismo de modo a precarizá-lo, então, podemos inferir que o trabalho docente é marcado por algumas contradições no decorrer do processo de profissionalização uma vez que apesar de considerarmos a tendência de se enquadrar como uma profissão, este trabalho docente é instituído por normas, leis, diretrizes, muitas vezes, implementadas por políticas públicas que acabam por sobrecarregar o desenvolvimento de atividades dos professores e também, por certas vezes, imposto planejamento já realizado por outras pessoas, a exemplo dos sistemas apostilados, o que tudo isso acaba por diminuir a autonomia do professor e, conseqüentemente, atrela-se também a proletarização.

Nesse quadro explicitado, o Pibid abrange tanto os estudantes em formação inicial quanto os professores da escola básica e nível superior, desse modo, é possível inferir que o programa também se constitui como um instrumento no processo de profissionalização docente uma vez que para o estudante é uma oportunidade de participar do ambiente escolar para além das horas necessárias do estágio obrigatório de forma a obter a socialização profissional, ter acesso a várias realidades escolares, conhecer e participar ativamente das atividades escolares, aquisição de saberes e conhecimentos, assim, constitui a formação de professores de modo a possibilitar e antecipar o contato com a realidade escolar ao ingressar na carreira profissional.

Tendo em vista as discussões apresentadas, o trabalho docente, apresenta-se com um resultado das múltiplas determinações do modo de produção capitalista, este detém o poder de interferir na prática do professor, de modo a impor uma sobrecarga de trabalho, e devido a essa condição de subordinação do trabalho docente ao sistema capitalista o professor tem que assumir caráter multifuncional, as precárias condições de instalações e materiais do seu local de trabalho, tal situação pode se agravar quando se trata de municípios distantes das capitais. O trabalho do professor ainda representa uma atividade fundamental para que se possa materializar as mudanças na sociedade numa perspectiva crítica do modo de ser e pensar, portanto, Curado Silva e Limonta (2014) afirmam que essa realidade se fortalecerá quando representar um projeto político de sociedade de modo a conduzir às transformações na intenção de superar o imobilismo.

Com o advento do capitalismo o mundo do trabalho sofre modificações, muitas profissões foram constituídas e nesse contexto de mudanças, encontra-se a profissão docente em que é marcada por ambiguidades entre ser uma profissão ou semiprofissão, diante dessa ambivalência acreditamos que a linha de pensamento que prega ser uma profissão ter mais aderência com a realidade, e nesse contexto, podemos dizer que se iniciou um processo de profissionalização que ao longo dos anos buscou melhores formações para a categoria, bem como novas formas de autonomia.

Dando seguimento ao objetivo de compreender melhor outros aspectos que estão inseridos na temática de profissionalização e profissão partiremos ao tópico seguinte para discutirmos a construção da profissionalidade.

### 3.2 A construção da profissionalidade docente e suas interfaces

Na mesma situação da profissionalização, a profissionalidade também não tem um conceito definido, mas compreendemos que as determinações de conceitos estão imbuídas em projetos de disputa, logo, temos que em diferentes tempos históricos moldam-se várias conceituações. É importante compreender a profissionalidade num contexto amplo que envolve mudanças e imposições de múltiplas determinações do capitalismo, uma vez que o professor sofre diretamente todas as ações e decisões do Estado, e por meio delas dita o modelo de trabalhador que deve adentrar no meio do trabalho.

A profissionalidade deriva da profissão e podemos compreender que ela não pode ser conceituada individualmente sem a junção da tríade: profissionalização, profissionalidade, profissionalismo. Desse modo, a profissionalização é compreendida como um processo de socialização profissional assimilado no seu fazer docente, bem como é um conjunto de ações historicamente situadas que definem alguns parâmetros para o exercício profissional. Já o profissionalismo corresponde a aspectos característicos dos sujeitos que executam as tarefas de uma profissão, a partir dessas características aderidas constitui-se um status social do sujeito que se legitima a exercer uma função social (CRUZ, 2012). De acordo com os estudos de Garcia, Hypolito, Vieira (2005, p. 14) nos dizem que o profissionalismo clássico é o tipo de profissionalismo que o professor mais se encaixa, pois busca o *status* das profissões com grande prestígio social, como a exemplo de medicina e direito. Podemos mencionar que esse tipo de profissionalismo está inserido na tensão de projetos de disputa de forças hegemônicas, uma vez que “disputa-se o controle sobre as professoras e professores, sobre seus processos de trabalho e sobre os significados que circulam ou podem circular no âmbito da educação”. Desse modo, na perspectiva desse profissionalismo a relação é de formalidade e de submissão.

Braem (2000) baseado nos estudos de Barisi nos informa que o termo profissionalidade advém do termo *professionalité* que aconteceu no seio de lutas desenvolvidas nos sindicatos da Itália ocorrida entre os anos de 1960 e 1970. O termo *professionnalité* tinha como definição capacidade profissional expressa no trabalho e que estava ligada com diversas tarefas efetuadas, mas por volta dos anos de 1970 começa a ter conotações de caráter coletivo e simultaneamente continuava relacionada com os resultados do trabalho.

A profissionalidade é um dos atributos para fortalecer a profissionalização docente num contexto imerso a questões subjetivas, objetivas, histórico, sócio, econômico. Nesse contexto a profissionalidade se forma nos processos da profissionalização de modo a tornar-se um campo de disputa sobre profissão docente.

De acordo com Alves (2012), o termo profissionalidade passou a ser usado para qualificar o debate nas quais os conceitos de profissionalização, de profissionalismo e de identidade, não davam conta. A profissionalidade ocupa um vocábulo qualificador dos significados da conjunção dos esforços de integrantes de uma categoria e que de forma individual e coletiva buscam justificar a necessidade de sua permanência nas relações sociais de disputa pelo fazer de um trabalho socialmente necessário. Nesse sentido, Cruz (2017) destaca que a construção da profissionalidade docente se dá na interface da relação entre os processos sócio-históricos de regulação do trabalho docente como profissão e as formas subjetivas do sujeito que se faz professor.

Roldão (2005) nos diz que o conceito de profissionalidade constitui um conjunto de atributos socialmente construídos que permite distinguir uma profissão de outros tipos de profissão. Desse modo, a autora realizou um cruzamento de estudos de diversos autores, sendo eles, Sacrsitán, Dubar e Nóvoa sobre os descritores da profissionalidade que são comuns a essas análises, sendo assim, são os seguintes: i) o **reconhecimento social da função** associada a atividade; ii) o **saber específico indispensável** ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; iii) o **poder de decisão sobre a ação desenvolvida** e o controle sobre a atividade e a autonomia do seu escritório; iv) **a pertença a um corpo coletivo que partilha**, regula e defender o exercício da função e o acesso a ela.

O Pibid está inserido no processo de profissionalização, visto que ele é desenvolvido durante a formação inicial, o aluno que tem a oportunidade de vivenciar algum tempo nele pode adquirir conhecimentos, competências, aprender a lidar com diversas situações no campo profissional, tendo o suporte da teoria a fim de subsidiar. Sendo assim, durante esse processo de se tornar professor vai sendo construída a profissionalidade, ou seja, singularidades da profissão.

Esses caracterizadores descritos pela autora nos ajuda a compreender que os profissionais da educação têm uma episteme do processo formativo que no caso é reconhecer que estes professores tem um saber que os diferem de outras profissões, sendo característicos da profissão docente, isso reforça a ideia de que a formação de professores não pode ter a base somente no pragmatismo, ou seja, é necessário que o professor tenha a capacidade analítica que a função do professor é de ensinar algo a alguém e para isso é preciso tomar decisões que envolvem vários conhecimentos e estes constituem a natureza do ser professor.

Nessa perspectiva, podemos inferir que o Pibid por ser desenvolvido com foco nos estudantes da graduação durante a formação inicial possa ser utilizado com um instrumento que viabilize ao futuro professor iniciante clareza de sua função e de compreender de forma mais

ampla esse processo formativo, outro aspecto é que eles por meio da socialização do ambiente escolar consigam adquirir os conhecimentos inerentes a profissão, estes fatores podem levar a construção da profissionalidade diferenciada para esses “pibidianos” no processo da profissionalização docente.

Rios (2010) defende a ideia de que o ensino precisa ser competente para que isso ocorra, é necessário ter um ensino de boa qualidade de modo a possibilitar a conexão entre as dimensões técnica, política, estética e ética da atividade docente e estes saberes se encontram na dinâmica entre o processo formativo e no decorrer de sua prática. A dimensão técnica significa lidar com os conteúdos, habilidades de modo a todo instante (re) construí-los com os alunos; a dimensão estética é um elemento constituinte do saber e do fazer docente, pois liga-se a sensibilidade e a criatividade, sendo estas dimensões da existência humana; já a dimensão ética corresponde ao conjunto de normas, valores, condutas, princípios que orientam um grupo de pessoas para o bem comum da coletividade e a dimensão política diz respeito a construção coletiva da sociedade pela luta e exercício de direitos e deveres.

Nesse contexto, Rios (2010) também nos diz que a competência significa “saber fazer bem”, mas nos leva a refletir que não significa qualquer tipo de saber, mas o saber fazer bem e, por conseguinte, ter domínio dos conteúdos que o professor necessita para desempenhar a sua função, de modo que esse saber fazer se converta para o bem coletivo da sociedade, dos alunos, da comunidade de modo a se comprometer com as necessidades dos seus pares.

A dimensão técnica é relevante para desenvolver a atividade docente com competência, sendo esta, revelada na ação dos professores, porém, quando ela é desvinculada das outras dimensões, esta técnica sozinha não dá conta por si só de desenvolver um ensino que contemple a totalidade de uma prática emancipadora, portanto, é necessário aliar a outras dimensões porque se não cai numa visão tecnicista em que a técnica/prática é mais valorizada do que a teoria. Enfatiza-se que a partir dessas dimensões que correspondem diretamente ao trabalho do professor, também vai se moldando um conjunto de características de profissionalidade sendo alicerçada em um projeto de escola, de sociedade, de um bem comum para a sociedade sendo edificada em um modo de ser professor, portanto, essa construção da profissionalidade se dá no sentido interno do ambiente escolar quanto no externo a ele, isto significa dizer que todas as interferências do Estado por meio das políticas também se converterá diretamente nos atributos da ação de ser professor.

Desse modo, de acordo com Paganini da Silva (2006), nos apresenta que a profissionalidade se constitui a partir de três níveis ou contextos distintos, sendo eles: o contexto pedagógico, o contexto profissional e o contexto sócio-cultural. O contexto pedagógico é

formado pelas práticas e funções que são inerentes aos professores; o contexto profissional corresponde pelos saberes técnicos que legitimam as práticas e o contexto sócio-cultural relaciona-se aos valores e conteúdos considerado importantes no decorrer de seu trabalho.

Esses três níveis da profissionalidade nos ajudam a compreender que ela é construída a partir dos processos internos da profissão, uma vez que durante a formação inicial e continuada o professor participa do contexto pedagógico e profissional, sendo estes mais relacionados a socialização que o professor realiza durante a sua trajetória, marcado pela sua função docente e ação prática do profissional e o contexto sócio-cultural remete-se também às questões objetivas da profissão interferindo nas relações dialéticas do professor, e nesse conjunto aparecem as especificidades e marcas da ação do professor.

Hoyle (1982, p.4) também vai nos trazer conceituações acerca da profissionalidade, considerando-a como “reservado para as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação e o grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa”. A autora também realiza uma classificação da profissionalidade como sendo *restrita* ou *extensa*, embora sejam conceituações apenas tomadas com finalidades heurísticas, a primeira está muito ligada ao desenvolvimento do estudante, ou seja, focalizada na sala de aula, sem fazer muito uso da teoria; já a segunda está imergida em um contexto educacional mais amplo levando em consideração o seu trabalho e de outros docentes, e também se interessa por fundamentar melhor a sua prática.

Cruz (2012, p. 23) nos diz que:

a profissionalidade retrata as formas subjetivas que os profissionais vão constituindo na relação com os processos mais externos instituintes da profissionalização. Estes, por sua vez, são construídos por meio do diálogo, nem sempre consensual, com as formas de adesão aos princípios de ação da prática profissional expressos pelo profissionalismo.

A profissionalidade é o modo de como o professor se constitui na dimensão da subjetividade e objetividade no exercício da sua atividade laboral de acordo com os conhecimentos adquiridos durante a sua trajetória profissional de modo a buscar uma identidade para a profissão, tendo em vista, que todo esse contexto gira em torno das múltiplas determinações do capitalismo.

Nessa direção, a profissionalidade está inserido num processo mais amplo da profissionalização e de acordo com Cruz (2012, p. 80) que caracteriza a profissionalidade pelo “processo inicial de socialização profissional, expressando as expectativas sociais externas através do enriquecimento para a formação e o exercício definidos pelo Estado”. Isto significa que a profissionalidade interfere diretamente no processo de formação dos estudantes e também

durante a sua atuação. Portanto, a inserção do estudante em programas de iniciação à docência, como o Pibid, pode ser um auxílio para constituir as atitudes profissionais e comportamentos do futuro docente.

Cruz (2017) ainda nos chama atenção que a profissionalidade docente é expressada na própria historicidade da função de ensinar, essa tendo como matéria-prima o conhecimento acumulado pela humanidade e ao ter que repassá-lo por meio do seu trabalho adquire os elementos para a organização do ato de ensinar. Apesar disso, o ser social docente não pode ser reduzido ao mero saber técnico de como exercer a função de ensinar, ele precisa, reconhecer as especificidades sociais do conhecimento da sua ação docente.

A função docente é uma das atribuições desenvolvida pela profissão docente, sendo assim, ela assume de acordo com o tempo múltiplas determinações e isso interfere diretamente no cotidiano do trabalho do professor. Segundo Silva (2010) a função docente tem como intenção a socialização de saberes historicamente produzidos pela humanidade, bem como atribuição de atividade relacionadas ao planejamento, metodologia, participação na elaboração do projeto político pedagógico, avaliação escolar. Contudo a efetivação da função docente ocorre conforme as estruturas tanto política quanto estruturais que a escola possibilita para o desenvolvimento do trabalho docente.

Nesse cenário, os fatores de remuneração, infraestrutura, condições de trabalho e salariais, políticas de valorização docente influenciam na profissionalidade docente e, conseqüentemente, nas atividades desenvolvidas. Ressalta-se também que tanto a organização escolar em que o professor está inserido como os programas e experiências vivenciados pelos estudantes durante a faculdade constitui-se na materialização de assumir sua identidade profissional e na constituição do ser professor expressando uma profissionalidade.

Roldão (2007, p. 98) adverte que a função de ensinar já não representa apenas a passagem do saber, sendo isso, não por razões de cunho ideológico ou pedagógico, mas por questões sócio históricas. Sendo assim, a formalização da função docente incide em questões como “ (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático””. Deste modo, a autora afirma que a atividade de ensinar, muitas vezes, fica aprisionada por questões de rotinas e assim, não vão sendo questionadas e isso impossibilita o atendimento das necessidades da realidade e, assim, muitas práticas não são teorizadas, por consequência, caem em simples pragmatismo. A autora ainda adverte que essa complexidade gira em torno da relação teoria e prática, em que nesta interface acontece as questões relacionadas ao conhecimento profissional docente.

Assim, volta-se mais uma vez à tona a discussão sobre o modelo de formação de professores voltada para a práxis, de modo a não privilegiar somente a teoria ou a prática, mas que haja uma unidade entre as duas e desse forma, que o futuro profissional tenha a compreensão de seu papel, não a fim de responsabilizá-lo de todas as mazelas da educação e das escolas, mas que de fato possa ser um instrumento de libertação para os estudantes e que muitas vezes só têm a escola como meio de ascensão social e, principalmente, de compreensão de uma realidade de como é dada. E nesse contexto, (ROLDÃO, 2005, 95) nos diz que ensinar está atrelada a função docente constituída da “especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém”, ou seja, é ensinar o currículo formal no caso dos professores que se constitui o ato de ensinar.

Nesse sentido, torna-se relevante que o professor tenha clareza sobre a sua função docente, em que muitas vezes, por uma formação aligeirada ou até mesmo por uma formação ineficiente o estudante da graduação conclui a sua formação inicial sem saber de fato a sua principal função que é ensinar algo, mas não somente isso, o professor ao ter clareza da sua função soma-se para contribuir com a função social da escola que é permitir que os estudantes tenham direito a uma educação crítica, livre das amarras das contradições do capitalismo, permitir conhecimentos aos estudantes para que eles possam interpretar a sua realidade e o meio em que estão inseridos.

Curado Silva (2008) também contribui com o seu trabalho de doutorado para compreender acerca da função social da escola em que essa pode ser usada como uma arma contra os interesses mercantilistas, como um instrumento contra-hegemônico, nessa discussão a função social da escola e a função do professor estão intimamente ligadas no sentido de ambas se complementam:

A escola é uma instância social, dentre outras, que tem papel mediador em um projeto de sociedade, que tanto pode ser conservador como transformador, por isso também contraditória entre formar para o mercado de trabalho ou numa perspectiva omnilateral. Nesse sentido a função básica da escola deve ocupar-se da formação do homem, capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive; oferecer o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais, a fim de garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. As aprendizagens devem constituir-se em instrumentos e habilidades para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas possibilitando a leitura e interpretação das informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho, tanto quanto para a intervenção crítica e consciente na realidade. (p. 18-19)

Denotamos que a escola é uma dimensão que pode ser usada para a permanência do modo de reprodução capitalista ou para a transformação da sociedade com o intuito de se contrapor aos interesses do capitalismo. Além de percebermos que a escola pode exercer um papel modificador no local onde ela se insere, e ainda temos que adicionar a essa dimensão o trabalho do professor para que ela tenha um papel efetivo em estudantes mais preparados para ter uma consciência crítica da realidade.

Corroborando com essa ideia, neste trabalho, consideramos que a função do professor não é um ensinar para transmitir ou mediar conteúdo, ou ainda, facilitar aprendizado, mas ensinar para transformação social a fim de desvelar as realidades colocadas ditas como verdadeiras, ou seja, é um trabalho docente intencional em busca da libertação que busque elevar o homem intelectualmente e moralmente e que esta função não se centra numa dimensão da prática ou técnica, mas na constante elaboração do conhecimento (DUARTE, 2011).

Consideramos que os estudantes que participaram do programa Pibid durante a formação inicial obtiveram uma gama de elementos que auxiliaram na sua formação como futuros professores tendo em vista que eles possam ter aprendido, assimilado e adquirido novos conhecimentos que ajudarão na construção da profissionalidade docente e conseqüentemente na compreensão da função docente. Portanto, sintetizamos o conceito de profissionalidade baseado no esquema realizado pela autora Cruz (2017, p. 59) em que elenca as seguintes características:

- 1) Ação com finalidades marcadas pelas múltiplas determinações do capital do trabalho;
- 2) Contexto de realização do trabalho;
- 3) Fundamentos ontológicos, axiológicos e epistemológicos da função docente;
- 4) Conhecimentos teórico-práticos da profissão.

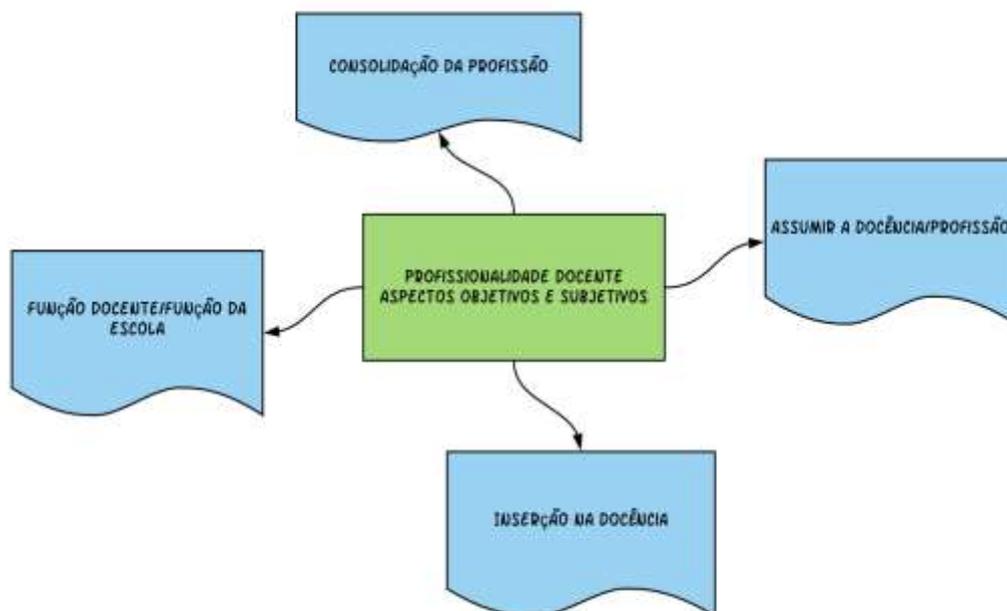


Fonte: Cruz (2017)

Em síntese, adotamos como base o conceito de profissionalidade caracterizado por um conjunto de elementos elaborados, adquiridos e articulados pelo professor num movimento da relação entre objetividade e subjetividade que são partilhados entre os professores, na intenção de buscar uma identidade para a profissão. Esta relação da objetividade e subjetividade é desenvolvida num processo dinâmico e ao se relacionar com múltiplas relações revela o que é ser professor e qual a sua função na sociedade (CRUZ, 2017).

Nesse sentido, com o intuito de sintetizar o movimento desse eixo, nós sintetizamos o movimento da profissionalidade na seguinte figura:

Figura 2 - Movimento da Profissionalidade



Fonte: Elaborada pela autora (2018)

Consideramos a profissionalidade, sendo esta uma dimensão da profissionalização que é demarcada pela construção de uma identidade profissional partir da subjetividade e objetividade construída sobre o trabalho docente, sendo uma trajetória social, que o professor iniciante ao participar de um programa de iniciação à docência durante a formação inicial pode trazer marcas para a especificidade da função docente que são construídas, e contribuir para a consolidação da profissão e, conseqüentemente, assumir a docência.

#### **4 APONTAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DO ESTUDO: O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS E DE ANÁLISE DE SUAS SIGNIFICAÇÕES**

Neste estudo, as entrevistas realizadas derivaram de um processo que se deu em duas etapas: a primeira, deu-se por meio de um levantamento dos dados acerca dos participantes do Pibid vinculados à UnB; na segunda, identificou-se os estudantes egressos do Pibid-UnB que atuam como professores nas diversas áreas do conhecimento na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sejam eles na condição de professor efetivo ou temporário no ano de 2017.

O caminho percorrido foi iniciado pela solicitação da lista dos estudantes participantes do Pibid no período de 2009 a 2016. No mês de maio no ano de 2017 foi realizada uma visita à Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL), este é o setor responsável por cadastrar os nomes de todos os estudantes dos cursos que eram contemplados pelo Pibid para cada departamento ou instituto que se ofertava a licenciatura correspondente, bem como abrigava a Coordenação Institucional do Pibid na referida universidade. Assim, na visita realizada foi feito o pedido da lista dos egressos do Pibid, esta foi enviada pelo correio eletrônico, entretanto, não estava completa com todos os participantes, pois só foram disponibilizados os nomes dos egressos entre os anos de 2010 a 2015. Logo, faltavam os nomes dos participantes dos anos de 2009 e 2016.

Ainda que faltassem os nomes dos participantes referentes a esses anos fomos até a Secretaria de Educação do Distrito Federal para conseguirmos a lotação dos professores que estavam em exercício, sendo temporário ou efetivo com até 5 anos de exercício na rede pública. Nessa visita a secretaria fomos informados de que poderíamos obter essa informação por meio de um sítio chamado portal da transparência do Governo do Distrito Federal (GDF), e também por meio dele localizamos onde os professores da rede pública estariam lotados, com essas informações obtidas pôde-se realizar um cruzamento de dados da lista fornecida pela UnB com os nomes dos egressos do Pibid dos cursos da UnB e compará-los com os nomes lotados na secretaria de educação do GDF disponibilizados pelo sítio do GDF.

Nesse sentido, após descobrirmos como realizar o cruzamento, foi feito um levantamento de nome por nome no sítio do portal da transparência para sabermos a quantidade de pibidianos que estavam trabalhando na secretaria de educação, entretanto, após essa etapa, constatamos um número baixo de professores trabalhando no GDF e desse modo vimos que seria necessário ter a relação completa de todos os egressos do Pibid para o período de 2009 a 2016.

Na busca de solucionar essa questão recorremos à Capes, como o Pibid tem a supervisão da Capes resolvemos solicitar por meio da Lei de Acesso à Informação (LAI) a mesma informação que foi solicitada à UnB e assim, transcorrido quase um mês a Capes disponibilizou a lista completa dos egressos do programa que estudaram na UnB, ou seja, do ano de 2009 a 2016.

Superada a etapa para obtenção dos dados a serem analisados, em seguida, no mês de Junho de 2017 realizamos novamente o refinamento das informações com o objetivo de buscar os egressos bolsistas do Pibid da UnB atuantes na rede pública de ensino do Distrito Federal, assim tivemos que realizar o mesmo procedimento já descrito anteriormente e nesta etapa, outra vez fizemos a busca de nome por nome no portal da transparência do GDF para realizar um cruzamento de informações entre a lista fornecida pela Capes com os nomes dos egressos do Pibid da UnB que trabalham da secretaria de educação do GDF. Com esta pesquisa no portal da transparência, possibilitou-se a identificação dos participantes que ingressaram na Secretaria de Educação do Distrito Federal, sejam como professores efetivos ou temporários.

Após todo esse processo, em seguida, no mês em julho, após obter as informações das lotações de cada professor, por meio do portal da transparência do GDF, posteriormente, foi marcado com eles via contato telefônico ou por meio de visitas nas escolas um encontro posterior com o objetivo de falar sobre a pesquisa e marcar o dia da entrevista. Tendo em vista que foi um mês de férias escolares tivemos que aguardar o segundo semestre para iniciarmos as entrevistas, logo, a partir do mês de agosto as entrevistas iniciaram e só foi possível concluí-las no final de setembro do ano de 2017, tendo em vista, as diversas localidades em que se encontravam os professores.

Na etapa final, determinamos um critério quanti-qualitativo para a escolha dos possíveis entrevistados, o critério adotado foi o de entrevistar 2 professores de cada curso participante do Pibid. A partir do conjunto de 116 professores que estão como efetivos ou temporários na Secretaria de Educação do Distrito Federal, desta forma, foram selecionados 26 professores para participarem das entrevistas, sendo aqueles que conseguimos contato e que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Importante ressaltar que foram entrevistados professores em diversas regiões administrativas do DF<sup>10</sup>, tendo em vista, que a nossa finalidade era encontrar o professor egresso do programa.

---

<sup>10</sup> O Distrito Federal é dividido em regiões administrativas, conforme a Lei nº 4.545, de 10 de dezembro de 1964. Segundo a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), há 31 regiões administrativas no Distrito Federal.

Realizado esse processo, partimos para a etapa da transcrição de todos os áudios das entrevistas realizadas, portanto, a fim de que pudesse apreender os sentidos e significados das entrevistas e dessa maneira compreender para além da aparência e se apropriar da totalidade das vivências dos egressos do programa optamos que a transcrição fosse realizada pela mestranda.

Depois de todas essas etapas e levantamento de dados apresentamos a lista com o número de participantes da UnB de cada área de conhecimento do Pibid, sendo calculado quantos efetivos e quantos temporários, mostrando também a porcentagem dos professores que estão trabalhando no governo do Distrito Federal, a seguir a síntese dos dados:

---

Quadro 3 - Lista da quantidade dos egressos do Pibid que atuam na Secretaria de Educação do GDF

ÁREA	PARTICIPANTES	EFETIVOS	TEMPORÁRIOS	PORCENTAGEM POR ÁREA	PORCENTAGEM POR EFETIVOS/ÁREA	PORCENTAGEM POR TEMPORÁRIOS/ÁREA	PORCENTAGEM TOTAL (EFETIVOS + TEMPORÁRIOS)
Artes cênicas	52	1	6	4%	2%	12%	13%
Biologia	91	6	7	8%	7%	8%	14%
Ciências da natureza	78	2	12	7%	3%	15%	18%
Ciências sociais	23	0	2	2%	0%	9%	9%
Educação do campo	88	0	0	8%	0%	0%	0%
Educação física	101	4	5	9%	4%	5%	9%
Filosofia	79	1	5	7%	1%	6%	8%
Física	65	1	3	6%	2%	5%	6%
Geografia	57	1	2	5%	2%	4%	5%
Informática	9	0	0	1%	0%	0%	0%
Interdisciplinar	27	0	2	2%	0%	7%	7%
Letras	134	0	8	12%	0%	6%	6%
Matemática	58	7	9	5%	12%	16%	28%
Música	47	0	1	4%	0%	2%	2%
Pedagogia	111	3	18	10%	3%	16%	19%
Química	93	3	4	8%	3%	4%	8%
Não especificado	50	0	3	4%	0%	6%	6%
TOTAL	1163	29	87	100%	2,5%	7,5%	10%

Fonte: Elaborado pela autora após a obtenção de dados da Capes e GDF (2017)

Os resultados das etapas anteriores desta pesquisa caracterizaram um quadro estatístico dos egressos do Pibid da UnB e sua inserção no mercado de trabalho como professor, especificamente, no setor público, vejamos de forma sintética essas informações estatísticas: primeiro constatamos que de um universo de 1.163 egressos do programa temos 116 professores que atuam na rede pública, seja como professor temporário ou efetivo. Ainda em termos estatísticos constatamos que do total de estudantes que participaram do Pibid, os cursos que tiveram uma quantidade maior de estudantes inseridos no programa foram: i) letras com 134 participantes, ii) pedagogia com 111 participantes, iii) educação física com 101 estudantes e iv) química com 93 participantes. Já os outros cursos tiveram as seguintes quantidades de participantes: v) Biologia: 91 participantes; vi) Ciências Sociais: 23 participantes; vii) Educação do Campo: 88 participantes; viii) Filosofia: 79 participantes; ix) Física: 65 participantes; x) Geografia: 57 participantes; xi) Informática: 9 participantes; xii) Interdisciplinar: 27

participantes; xiii) Matemática: 58 participantes; ix) Música: 47 participantes; xv) Não especificado: 50 participantes.

Em termos percentuais, conferimos que do total de participantes do programa temos que 10% dos egressos do Pibid trabalham no setor público, isso equivale ao total de 116 em termos absolutos; inferimos também que os cursos que detêm maior participação dos egressos do Pibid no sistema público de ensino, sejam eles concursados ou temporários, são: matemática com 28% dos estudantes que participaram do programa estão na rede pública de ensino do GDF, em seguida, pedagogia com 19%, e respectivamente, ciências da natureza com 18%, biologia com 14% e artes cênicas com 13%.

Os egressos participantes que estão inseridos na rede pública estão vinculados, majoritariamente, ao regime de trabalho **temporário, eles perfazem em termos percentuais 7,5%** dos 10% que trabalham na rede pública, os principais cursos que representam esse dado, são: Matemática com 16%, Pedagogia com 16%, Ciências da Natureza com 15% e Artes Cênicas com 12%. Já os outros **2,5% que correspondem aos efetivos** estão nos cursos das seguintes áreas de conhecimento: Matemática com 12%, Biologia com 7% e Educação Física com 4%. Com base nesses dados podemos dissertar que o Pibid apesar de possibilitar minimizar os desafios da inserção docente, o tipo de inserção profissional no setor público pode significar uma inserção precária, a exemplo dos professores temporários que conforme nos mostram as estatísticas são maioria dentro do setor público dos participantes do Pibid.

Oliveira (2004, p. 1440) nos alerta, dizendo sobre a precariedade dos trabalhadores que se inserem no tipo de contrato temporário:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

Essa realidade descrita pela autora é confirmada pelos dados levantados por esta pesquisa, especificamente, pelo vínculo com setor público por meio de contrato temporário, uma vez que os egressos do Pibid ao iniciarem na carreira docente estarão inseridos nesse contexto de contratação temporária por parte da administração pública, essa situação de ser temporário num quadro dentro do setor público precariza a profissão, amplifica as dificuldades de início da carreira docente que é marcada por momentos de desafios, tensões, aprendizagens, e, por vezes, marcada por desistência da carreira, ou seja, por ser professor iniciante na condição

de temporário pode intensificar as dificuldades nesse período inicial da carreira docente, bem mais do que o professor em início de carreira na condição de ser efetivo.

O Pibid nasceu, a priori, com o objetivo de incentivar, principalmente, os estudantes das áreas de Matemática, Física, Química e Biologia a seguirem e optarem pela carreira docente, só que depois se expandiu para as demais licenciaturas, entretanto, conforme nos revelam os dados, somente o curso de Matemática conseguiu ter representatividade, dentre os quatro cursos pioneiros do Pibid com maiores percentuais no quesito de inserção na rede pública, isso significa dizer que se formos analisar o objetivo inicial do programa de incentivar os estudantes a seguirem pela profissão, podemos afirmar que o objetivo não foi realizado, mas isso, analisando somente a realidade dos egressos da UnB e os professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, entretanto, isso não significa dizer que os que se formaram não atuem na área, pois como sabemos, o ramo das escolas particulares é bem maior, o que possibilita aos estudantes formados a sua inserção nesse meio de trabalho. Outro ponto que podemos levantar é que para ser professor do setor público é necessário realizar seleções públicas ou se submeter ao concurso público, e por ter que passar por trâmite de seleção pode ocasionar que o estudante egresso não seja aprovado para exercer uma vaga no setor público. Outro fator que diz respeito a esta situação é que a quantidade de vagas é limitada no setor público o que significa dizer que pode ser difícil conseguir uma colocação no concurso.

#### 4.1 Caracterização e perfil dos professores

Os dados da pesquisa revelam o perfil dos entrevistados, de forma a explicitar a área de conhecimento dos egressos do Pibid que atuam na Secretaria do GDF, quanto tempo de serviço, qual o vínculo trabalhista, quanto tempo passou no programa, mostra também se já tinha trabalhado antes, a faixa etária e a localidade das escolas que trabalham.

Estas informações foram coletadas, como já explicitado, no período do final de julho ao final de setembro com os entrevistados, mencionamos que não tivemos como critério a localidade das escolas, mas sim foi definida uma quantidade máxima por área de conhecimento, sendo dois entrevistados por disciplina, entretanto, na situação da área de música e física, só encontramos 1 professor de cada que já tinha participado do programa e conseguiu vínculo com a Secretaria de Educação do GDF. Portanto, a escolha desses dois entrevistados relaciona-se com aqueles professores que conseguimos contato e que aceitaram a participar da nossa pesquisa. Dessa forma, apresentamos a síntese dos dados em forma de quadro.

Quadro 4 - Perfil dos professores entrevistados efetivos e temporários do GDF

Nome	Tempo de serviço na Secretaria de Educação do GDF	Vínculo empregatício	Quant o tempo no Pibid	Já exerceu a profissão de professor antes de trabalhar para SEEDF	Faixa etária	Localidade da Escola
Professor 1 – Matemática	4 anos	Efetivo	1 ano	Sim	26-30	Asa Norte
Professora 2 – Matemática	8 meses	Temporária	2 anos	Sim	26-30	Asa Norte
Professor 3 – Química	2 anos	Efetivo	1 ano	Não	26-30	Sobradinho
Professor 4 – Química	2 anos	Temporário	4 anos	Não	26-30	Riacho Fundo
Professor 5 – Biologia	1 ano e 7 meses	Efetivo	1 ano	Não	26-30	Guará
Professora 6 – Biologia	3 anos e 2 meses	Temporário	2 anos	Não	20-25	Metropolitana
Professora 7 - Ciências Naturais	3 anos	Temporária	4 anos	Não	26-30	Planaltina
Professora 8 - Ciências Naturais	3 anos	Efetiva	1 ano	Não	20-25	Planaltina
Professor 9 – Geografia	6 meses	Temporário	1 ano	Não	20-25	Estrutural
Professor 10 – Geografia	7 meses	Temporário	1 ano	Não	26-30	Areal (Taguatinga)
Professora 11 - Educação Física	6 meses	Temporário	2 anos	Não	20-25	Asa Norte
Professora 12 - Educação Física	6 meses	Efetiva	2 anos	Não	26-30	Asa Norte
Professor 13 – Pedagogia	4 anos	Efetivo	2 anos	Não	26-30	Samambaia
Professora 14 – Pedagogia	8 meses	Temporária	1 ano	Não	20-25	Asa Norte
Professor 15 – Português	8 meses	Temporário	2 anos	Não	20-25	Planaltina
Professora 16 – Português	3 anos	Temporário	2 anos	Não	20-25	Planaltina
Professora 17 – Filosofia	3 anos	Temporário	2 anos	Sim	20-25	Setor O (Ceilândia)
Professor 18 – Filosofia	3 anos	Efetivo	2 anos	Não	26-30	Gama
Professora 19 – Inglês	7 meses	Temporária	3 anos	Não	20-25	Setor O (Ceilândia)
Professor 20 – Inglês	4 meses	Temporário	1 ano	Sim	20-25	Ceilândia
Professor 21 – Sociologia	7 meses	Temporário	1 ano	Não	20-25	Caub (Riacho Fundo II)
Professora 22 – Sociologia	6 meses	Temporário	2 anos	Sim	26-30	Candangolândia

Professora 23 – Teatro	4 anos	Temporária	2 anos	Não	31-35	Cruzeiro
Professor 24 – Teatro	5 anos	Efetivo	1 ano	Não	26-30	Planaltina
Professor 25 – Física	4 anos	Temporário	1 ano e 5 meses	Sim	26-30	Brazlândia
Professor 26 – Música	1 ano	Temporário	1 ano	Não	26-30	Recanto das Emas

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Podemos identificar que do total de entrevistados, sendo o total de 26 professores, 15 são homens e 11 são mulheres, outro resultado da pesquisa se relaciona a realidade já mencionada sobre a maioria se enquadrar no vínculo trabalhista de temporário, também se confirma no perfil dos entrevistados, uma vez que são 8 professores efetivos e 18 professores temporários. No que se refere a faixa etária dos professores, encontramos 11 professores que se encontram entre 20 a 25 anos, já 14 professores estão entre 26 a 30 anos e apenas uma professora está na faixa etária dos 31 a 35 anos, assim, temos um perfil de professores jovens em que a maioria tem até 30 anos.

Outro item que nos chama a atenção, refere-se ao tempo de atuação na docência, isso significa dizer que a maioria dos professores se encontram nos primeiros meses do início de carreira, entre 4 meses e 9 meses de exercício e ainda não possuem muitos anos na docência, entretanto, dos 26 professores entrevistados, temos 6 professores que se classificam como professores ingressantes, isto é, professores que já tinham atuado como professor antes de entrar na SEEDF e, portanto, estes professores podem apresentar um atenuante nos desafios de ser iniciante na carreira docente.

#### 4.2 Percurso da Análise dos Núcleos de Significação

A análise realizada neste trabalho deu-se pela ótica do materialismo histórico dialético, dessa forma, buscou-se de maneira constante compreender o movimento dialético envolvido na temática desta pesquisa, já que a realidade pesquisada sofre constantemente alterações, mudanças, ou seja, ela está em constante movimento. Nessa realidade encontra-se uma série de fatores objetivos e subjetivos que moldam o objeto estudado, assim, temos que o método de pesquisa histórico-dialético situa-se de forma privilegiada dentre os outros métodos de análise devido aquele ter as categorias que compreendemos que melhor ajuda a analisar o objeto estudado, sendo elas: a contradição, mediação e totalidade.

A partir dessa premissa, como já dito, optamos por utilizar como técnica de pesquisa a entrevista com 8 (oito) questões abertas por entendermos que por meio desse mecanismo é

possível termos elementos fáticos para compreender a relação entre um programa de iniciação à docência e a inserção à docência por meio dos indivíduos participantes do programa em destaque.

Nesse caminho, após a coleta de todas as entrevistas, deu-se início ao processo de transcrição das entrevistas coletadas dos professores, e a partir delas foram realizadas as análises em 3 (três) fases: i) identificação dos pré-indicadores, ii) construção dos indicadores e iii) definição dos núcleos de significação. Com a intenção de delinear o movimento, segue um quadro exemplificativo:

Quadro 5 - Exemplo de formação dos indicadores

Pré-Indicadores	Indicadores
<p><i>“[...] com o Pibid eu percebi que eu poderia fazer algo além do tradicional que é comum nas escolas e no pibid ele tem essa característica levar coisas diferentes para os alunos, então, faz com que aquela aula de ciências não era uma coisa, mas antes porque eles poderão sair do tradicional aquele ensino memorístico isso me influenciou de forma positiva[...]”</i> (Professora 8 - Ciências Naturais)</p>	<p>Aprender aspectos metodológicos-didáticos</p>
<p><i>“O Pibid me apresentou a realidade escolar quando você está na faculdade, na teoria é uma coisa, quando você vai para escola você participa da realidade, então o Pibid teve essa função importantíssima de apresentar a realidade da escola[...]”</i> (Professor 10 – Geografia)</p>	<p>Conhecer a realidade da escola pública</p>
<p><i>“Vivência em sala de aula conviver com alunos de escola pública que é um público específico que é um público que não estava acostumado porque eu sempre dei aula em escolas de idiomas e aí o público é diferente,</i></p>	<p>Lidar/Conhecer os alunos da escola pública</p>

<p><i>então, o maior choque foi esse né?![...]”</i> (Professor 20 – Inglês)</p>	
<p><b><i>“[...] ele que já te dá esse baque inicial e quando você chega em sala de aula você já está preparado para a realidade, já sabe o contexto porque que determinado aluno tem aquele comportamento e geralmente é Reflexo do contexto familiar e contribuiu também para minha formação[...]”</i></b> (Professor 9 – Geografia)</p>	<p>Diminuição do choque escolar</p>
<p><b><i>“[...] foi de fato entender o que era um diário, o que era um pincel, por incrível que pareça que por mais que a universidade te proporcione um leque de possibilidades, o básico mesmo, a gente não aprende, não sabia calcular salário, não sabia preencher diário, não sabia nada e isso foi apresentado com os professores das escolas de nível médio, então como montar um projeto, como entender uma dinâmica de turma, o que evasão de verdade?![...]”</i></b> (Professor 17- Filosofia)</p>	<p>Conhecer o Contexto Escolar</p>
<p><i>“Na UnB era relatada como ocorreu a atividade e a gente colocava o que seria proposto para a próxima aula, então como eu falei a gente ia toda semana sempre tinha a realizada e a que ainda realizar e aí ele perguntava se a gente já tinha alguma ideia, se a gente já planejou alguma coisa com o professor e caso não ele propunha (coordenador)”</i> (Professor 7 – Ciências Naturais)</p>	<p>Reunião com Relato de Experiência</p>

Fonte: Elaborado pela autora por meio das entrevistas (2018)

Nesse quadro, temos o objetivo de extrair das falas dos professores os sentidos e os significados sobre o objeto estudado. Nessa estrutura analítica, os pré-indicadores correspondem às falas dos entrevistados e conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 308) “buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência”, logo, os pré-indicadores são partes das falas que carregam significados e, dessa forma, podemos compreender e analisar as contradições, as mediações que o objeto de análise nos revelam.

De acordo com os autores, o processo de análise empreendido é de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementariedade ou pela contraposição de forma que esse processo não tem a necessidade de ser isolado entre si. Então, depois da aglutinação, as falas nos conduzem para elaboração dos indicadores até chegar nos núcleos de significação.

Nesse movimento de sair da aparência, após a análise desse movimento para se chegar nos indicadores, e num processo de articulação que resultou nos núcleos de significação, ou seja, são as mediações, os aspectos que marcam os sujeitos entrevistados. Dessa forma, conforme nos diz Aguiar e Ozella (2013, p. 308) “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito”. Desse modo, esses núcleos por meio dos indicadores apresentam um movimento de como se chegar à concreticidade.

A análise do trabalho, especificamente, na organização e estrutura das entrevistas analisadas foram sistematizadas por etapas, sendo elas: pré-indicadores, indicadores e os núcleos de significação. Este processo não se fez de forma estática, mas sim dialeticamente, de modo compreender os significados, as contradições em busca da totalidade do objeto proposto a se estudar. Como já explanado os indicadores foram aglutinados por similaridade de assunto, nesse sentido, emergiram os Núcleos de Significação, sendo eles: 1) Construção Colaborativa da Docência e suas dimensões, 2) Componentes da Docência e Função Docente, 3) Socialização Profissional, 4) Assumir a Profissão e 5) Relação teoria e prática. Assim, esquematizamos os indicadores e os núcleos de significação na intenção de apreender o movimento do fenômeno estudado.

Quadro 6 - Síntese dos Indicadores e dos Núcleos de Significação

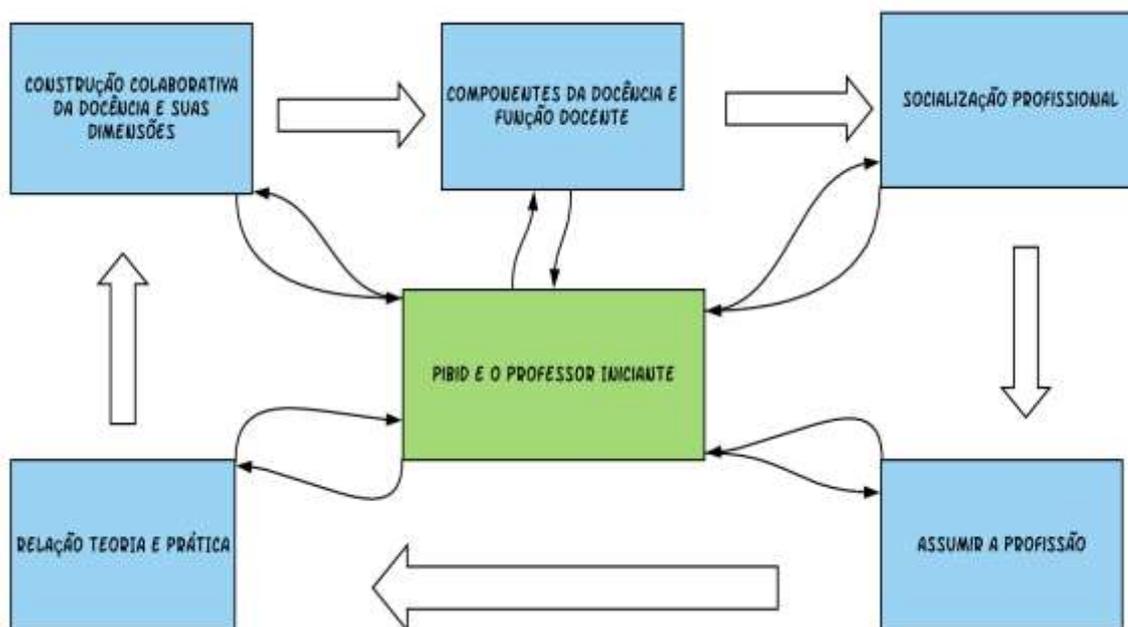
Indicadores	Núcleos de Significação
i) Reunião com relato de experiência ii) Planejamento em conjunto iii) Observação das aulas iv) Elaborar prova v) Participavam da Coordenação Individual do Supervisor vi) Trabalhava com projeto vii) Dava aula na sala de aula do supervisor viii) Discussão de conteúdos	Construção Colaborativa da Docência
i) Conhecer a sala de aula ii) Conhecer o contexto escolar iii) Experiência Prévia iii) Conhecer a profissão iv) Entender as suas atribuições v) Diminuição do choque escolar vi) Pibid diferente do Estágio vii) Saber agir quando chegar em sala de aula viii) Mostrar o que é dar aula	Componentes da Docência e Função Docente
i) Aprender aspectos metodológicos-didáticos ii) Enriquecimento pedagógico iii) Conhecer a dinâmica da secretaria iv) Contato com a realidade da escola pública v) Ajudar/Incentivar na prova do concurso vi) Lidar/Conhecer alunos	Socialização Profissional
i) Reforço para assumir a profissão	Assumir a profissão

ii) Seguir na carreira da escola pública	
i) Unidade teoria e prática	Relação teoria e prática

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A seguir será analisado os núcleos de significação que foram extraídas a partir dos sentidos e significados das análises das entrevistas com os 26 professores, sendo assim, temos 5 núcleos, sendo eles: Construção Colaborativa da Docência, Componentes da Docência e Função Docente, Socialização Profissional, Assumir a profissão e Relação Teoria e Prática. Na intenção de entender os núcleos de significação a serem explanados, apresentamos a seguir um esquema:

Figura 3 - Núcleos de Significação



Fonte: Elaborada pela autora (2018)

Desse modo, a partir dessa elaboração dos núcleos de significação será analisado cada um deles na intenção de conhecermos o seu movimento, suas mediações e contradições.

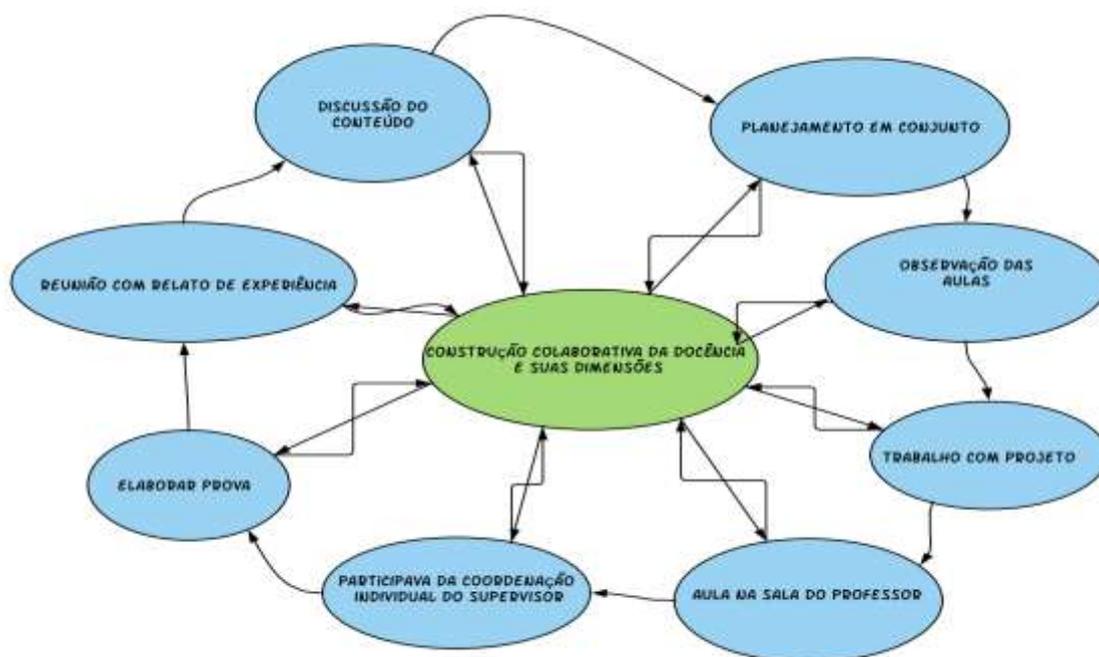
## 5 RELAÇÕES ENTRE UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E O PROFESSOR INICIANTE

Na intenção de compreender o desenvolvimento dos subprojetos foram feitos questionamentos aos professores entrevistados sobre diversos aspectos de sua rotina no programa, por exemplo, como eram realizados os encontros na universidade e o desenvolvimento do projeto na escola, o planejamento, as atividades realizadas pelo coordenador e supervisor da escola o que possibilitou chegar neste núcleo de significação.

### 5.1 Construção colaborativa da docência e suas dimensões

Conseguimos extrair 7 indicadores neste núcleo de significação, sendo eles: i) Reunião com relato de experiência; ii) Planejamento em conjunto; iii) Observação das aulas; iv) Elaborar prova; v) Participavam da Coordenação Individual do Supervisor; vi) Trabalhava com projeto; vii) Dava aula na sala de aula do supervisor; viii) Discussão de conteúdos da área de conhecimento ou diversos. Isto significa dizer que esses indicadores correspondem ao núcleo de significação em análise e a fim de demonstrá-lo em forma de síntese, segue a figura correspondente ao núcleo de significação:

Figura 4 - Construção Colaborativa da Docência e suas Dimensões



Fonte: Elaborada pela autora (2018)

A figura demonstra como era o desenvolvimento dos subprojetos do Pibid e quais atividades foram realizadas em geral pelos bolsistas em todas as áreas do conhecimento da Universidade de Brasília, essas particularidades nos explicitam que foi possível ao estudante participante do programa conhecer um pouco mais sobre as dimensões da escola pública, planejamento, conhecimentos pedagógicos, conteúdo de sua área, sobre a sala de aula, ou seja, estes conhecimentos possibilitaram aos egressos compreender mais sobre o seu futuro ambiente de trabalho.

Conforme os relatos dos professores egressos do Pibid, os subprojetos se enquadravam no tipo de reunião chamada relato de experiência, isto significa dizer que após os estudantes irem para a escola conveniada com o Pibid, eles relatavam o que faziam, o que estavam desenvolvendo e, geralmente, também conversavam sobre os planejamentos para os próximos encontros e, por vezes, discussão de algum conteúdo sobre a área do conhecimento ou projeto desenvolvido. Sendo assim, analisemos alguns trechos das falas:

*Na UnB era relatado como ocorreu a atividade e a gente colocava o que seria proposto para a próxima aula, então como eu falei a gente ia toda semana sempre tinha a realizada e a que ainda realizar e aí ele perguntava se a gente já tinha alguma ideia, se a gente já planejou alguma coisa com o professor e caso não ele propunha (coordenador). (Professor 7- Ciências Naturais)*

*A gente contava o nosso dia a dia da escola dos coordenadores conversávamos sobre o planejamento, aplicava, conversava de novo, então tinha toda essa parte meio que reflexão. Não era só que a gente chegava lá no coordenador, contava como que foi... não eles faziam a intervenção deles a gente mexia no planejamento deles, aplicava, então, era nesse formato e era de Regência mesmo na sala de aula, trabalhávamos com a turma do professor a gente trabalhava com oitavo ano na época e a gente acompanhava duas vezes na semana as turmas, mais um dia de coordenação com professor, mais outro dia de encontro com os coordenadores, então, toda semana tinha encontro com o coordenador e a gente contava o dia a dia da escola e nós contávamos o que nós fizemos e o que nós iríamos fazer para a próxima semana, aí os coordenadores, diziam... olha tal atividade se encaixa melhor, então que tal, vocês já viram, a gente alterava alguma coisa quando a gente concordava e aplicávamos na sala. (Professor 8 – Ciências Naturais).*

*Na UnB as reuniões eram semanais e a gente sempre tinha essa refragmentação do que a gente pegou na escola, do que a gente ia jogar ali pra reunião pra ter alguma discussão construtiva a respeito e comentar com eles o que poderia ser melhorado ou coisas que foram vistas como sucesso em sala de aula, esse tipo de coisa. Na UnB era mais relato de experiência, o estudo que a gente fazia era o estudado que a gente precisava pra conseguir dar aula mesmo. (Professor 9 - Geografia)*

De acordo com as falas dos entrevistados, em média, acontecia uma reunião por semana ou quinzenalmente com os coordenadores de cada subprojeto de área, este momento, era

utilizado para conversar, debater sobre como foi a semana nas escolas, alguns discutiam sobre o planejamento para as futuras ações na escola, bem como, era um momento de partilhar sobre as dificuldades, oportunidade de sanar as dúvidas, indicações de textos e também tinha uma reunião com o coordenador geral, bolsistas de todas as áreas, supervisores e coordenadores de área que, geralmente, acontecia uma vez por mês para debater questões gerais sobre os projetos de área.

Esse tipo de reunião que os subprojetos desenvolviam tinha a predominância do formato de relato de experiência, ou seja, todos os subprojetos se enquadravam nesse tipo de encontro, que se caracterizava pelo relato dos estudantes das diversas situações vivenciadas nas escolas, como foi desenvolvido o projeto na sua escola, como ocorriam os planejamentos, assim como o uso das metodologias, práticas, de como o supervisor da escola encaminhava o projeto, então era um momento de compartilhamento de experiências. Podemos inferir também a viabilização de um enriquecimento pedagógico, pois era um tempo de partilha, de vivência pelos estudantes em cada escola e, por vezes, o estudo de alguns textos.

Os professores iniciantes apontaram que antes de iniciar as atividades nas escolas, em geral, os supervisores das escolas destinavam algumas semanas para os bolsistas realizarem observações em sala de aula e das atividades na escola, constatamos isso nos subprojetos das seguintes disciplinas: Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Educação Física, Pedagogia, Inglês e Sociologia, conforme percebemos nas falas dos professores:

*Logo no início a gente ia fazia umas duas ou três semanas de observação e depois a gente começou a ir pra sala de aula... a gente seguia o planejamento, ele dava a oportunidade se soubesse de uma atividade e aí a gente fazia ou se não a gente auxiliava ele... se ele já chegasse...ah, por exemplo, quero utilizar o microscópio, a gente dava um suporte, o quê que a gente pode fazer, então a gente montava o planejamento junto. Então, o planejamento sempre era em conjunto entre o professor regente da escola, pibidianos, os coordenadores da universidade, então, o planejamento passava por nós três. (Professor 7 – Ciências Naturais)*

*[...] No primeiro momento a ideia do Pibid é de 2 anos, então no primeiro momento a gente ficava observando, então a gente passou um ano só em observação aí nos próximos 6 meses a gente começaria a fazer intervenção junto com o professor. A gente auxiliava, mas a gente ia se tornando mais presente[...]. (Professor 11 – Educação Física)*

*A escola para mim é o pedaço do projeto mais importante para mim do projeto foi dividido entre momentos de observação e momentos de docência, então teve um momento que eu estava acompanhando as aulas, anotando sobre as metodologias, conteúdos, recepção dos alunos ao que está sendo trabalhado e momentos de docência que eu colocava tudo em prática e eu poderia ter o contato com os alunos, ter realmente a sala de aula com o giz na mão, ensinar. (Professor 9 – Geografia)*

Conforme visto, a maioria dos subprojetos destinavam algum período para que os alunos ficassem somente observando o desenvolvimento das atividades da escola e da sala de aula e, geralmente, estes alunos ficavam cerca de até seis meses em observações e em raros casos como, por exemplo, o subprojeto de Educação Física os alunos ficaram cerca de um ano somente em observação nas escolas.

Nos chamou a atenção a questão de alguns subprojetos que mantiveram os bolsistas somente em observação, como foi o caso de dois entrevistados da área de Sociologia, um dos entrevistados de Geografia, uma estudante de Educação Física e uma estudante da Pedagogia. Para estes entrevistados, conforme as suas falas, ficaram somente em observação, ou seja, não tiveram a oportunidade de ministrar aulas na sala do professor supervisor ou desenvolver projetos. Sabemos da importância de observar o seu futuro ambiente de trabalho, no entanto ficar somente em observação em um projeto como o Pibid que visa vivenciar a escola de forma mais ativa pode não favorecer um enriquecimento em termos de experiência em comparação aqueles que tiveram a oportunidade de perpassar por diversas situações e setores em uma escola.

Embora a observação faça parte da maioria das primeiras semanas ou meses durante a participação no programa, temos como exemplo, um egresso do Pibid que se auto denominou com a função de somente observar durante todo o tempo em que esteve lá no programa, este participante foi um dos entrevistados da área de geografia, que nos expõe, assim:

*A nossa função na escola era uma função de observador e auxiliar o professor, ele era a pessoa única e exclusivamente do professor que dava aula, então os professores que tinham alguma demanda eles passavam para a gente e nós auxiliávamos. Eu lembro que na época eu participei de um exercício sobre energias renováveis e nesse aspecto eu trouxe algumas ideias e apresentei para turma com ajuda sempre do professor nós não nunca estávamos sozinhos em sala dando aula porque a função do Pibid não era essa; nunca tomando o papel do professor. (Professor 11- Geografia)*

Então, como visto, podemos analisar que ele em nenhum momento teve a experiência de ficar 50 minutos dando uma aula sozinho, mas sempre desenvolveu a atividade como observador e, por vezes, contribuía com alguma sugestão para professor. Esse tipo de experiência, pode ser limitadora quando se refere a um leque de possibilidades que esse egresso do Pibid poderia ter participado e também para a sua futura atuação como professor em que poderia ter tido a oportunidade como, por exemplo, de dar aula por algumas vezes, participar da reunião coletiva de pais e professores, planejamento, dentre outras atividades. Mas também inferimos que de acordo com o tipo de organização do subprojeto o participante poderá ter uma experiência diferenciada nesse sentido.

A autora Anderi (2017) em sua pesquisa de doutorado que teve como foco o Pibid nos revela que também apareceu em sua pesquisa que a observação predominou na atuação dos estudantes que passaram pelo programa e que este fato ela a denomina de praticismo, ou seja, de formação que se aprende na prática profissional e pela observação.

Partimos do entendimento que é relevante a observação e que de certo modo faz parte do processo do ensino-aprendizagem, no entanto, conforme vamos observar ao longo do texto, verificamos que muitos professores dizem que o que aprenderam foi por meio da observação ou da prática e que isto facilitou a sua inserção profissional como professor. Deste fato, vemos que não pode ser somente a prática a subsidiar os conhecimentos, mas sim perpassar pela unidade teoria e prática em que ambas sejam aliadas na inserção do professor na carreira docente. E deste modo, certamente terá uma consolidação maior ao momento de ingressar em sua carreira como professor.

Este fato de o professor iniciante ter perpassado por momentos de observação nos indicar que sua atuação em sala de aula pode ter sido facilitada pelo motivo de ter acompanhado com mais proximidade seu professor supervisor, no entanto, enfatizamos que se aproxima de uma aprendizagem e atuação pelo praticismo e conforme visto, dá-se numa perspectiva da prática, não priorizando a unidade teoria-prática.

Apesar desse fato, um item que também nos chamou atenção é que enquanto alguns supervisores limitavam a atuação dos bolsistas, outros davam mais abertura como, por exemplo, a oportunidade de elaborar em conjunto com o supervisor as questões de prova como foi o caso do subprojeto de Ciências Naturais e Filosofia.

*[...] Às vezes, ele pedia para a gente dar aula teórica e a gente desenvolvia... às vezes a gente até elaborava a prova porque o professor dava essa oportunidade e perguntava se a gente queria... como a gente dava aula expositiva ele deixava uma brecha para gente elaborar algumas questões e colocar na prova dele na escola. [...]* (Professora 7 – Ciências Naturais).

*[...] Na escola, nos assumíamos de fato o papel de professor, então, **produção de material didático, produção de aula, elaboração de prova, tudo com a professora regente auxiliando**, mas entrar em sala, tudo era a gente, então a gente discutia as principais dificuldades na sexta e entrávamos ao longo da semana [...].* (Professora 17 – Filosofia)

Esse tipo de experiência possibilita ao futuro professor ao chegar em sala de aula ele ter mais confiança e experiência, pois durante a formação inicial teve a oportunidade por meio de um programa de iniciação à docência à possibilidade de acompanhar um professor regente para elaborar as questões da prova a ser desenvolvida em sala de aula, logo, essas experiências

possibilitam um crescimento pessoal e profissional e ajudam a superar algumas dificuldades ao ingressar como professor na rede pública.

Um indicador derivado das entrevistas que nós destacamos foi a participação na coordenação individual do supervisor. No Distrito Federal, especificamente, na Secretaria de Educação do DF temos um diferencial no que se refere a coordenação individual dos professores, ou seja, é tempo destinado em um turno da semana para os professores realizarem o planejamento escolar de forma individual e coletiva. Assim, dois professores supervisores além dos encontros na UnB convidavam com mais frequência os estudantes participantes do Pibid dos subprojetos de Ciências Naturais e Teatro para acompanhar esse dia de coordenação individual durante o seu planejamento, conforme observamos:

*[...] ela gostava que a gente fosse para coordenação com ela então toda semana a gente tinha porque assim... às vezes a gente tinha contato com ela pela tarde porque a regência dela era pela tarde então ela podia passar para a gente, mas não ela queria que a gente fosse pela manhã sentasse e olhasse todo planejamento dela. E aí ela mostrava o planejamento do bimestre olha exatamente tal dia vai ser a prova e eu vou cobrar isso, era bem certinha. Olha o próximo planejamento eu vou falar sobre fungos, então, ficava muito amplo já com essa que nós ficamos dois anos a gente sabia exatamente o que ela já tinha dado porque como era a sequência a gente já sabia o que tinha dado e já lincava com próximo e assim por diante. (Professora 7 – Ciências Naturais).*

*[...] trabalhávamos com a turma do professor a gente trabalhava com oitavo ano na época e a gente acompanhava duas vezes na semana as turmas, mais um dia de coordenação com professor, mais outro dia de encontro com os coordenadores então toda semana tinha encontro com o coordenador e a gente contava o dia a dia da escola e nós contávamos o que nós fizemos e o que nós iríamos fazer para a próxima semana, aí os coordenadores, diziam... olha tal atividade se encaixa melhor, então que tal, vocês já viram... a gente alterava alguma coisa quando a gente concordava e aplicávamos na sala. (Professora 8 – Ciências Naturais)*

Esse tipo de movimento em que há interação entre as partes envolvidas no processo entendemos como importante para o processo de formação dos futuros professores, pois como a maioria dos estudantes almejam entrar na secretaria de educação do DF é relevante conhecer como se dá essa dinâmica, além de favorecer aos participantes ter uma compreensão prévia do trabalho dos professores. Esse tipo de oportunidade e experiência com os professores supervisores também proporciona a construção da profissionalidade, uma vez que viabiliza ao futuro professor iniciante conhecer as especificidades da sua ação docente.

No que se refere aos subprojetos trabalharem com algum tipo de projeto, sendo identificado os seguintes subprojetos que desenvolveram algum projeto, sendo eles: as áreas de Matemática, Química, Biologia, Educação Física, Pedagogia, Português, Filosofia, Inglês,

Teatro, Música, Física como, por exemplo: lateralidade, teatro, realização de horta, sabão líquido, atividades esportivas, alfabetização, trabalho em laboratório, literatura, dentre outros.

*[...] A supervisora ajudava a gente no planejamento, principalmente, na coordenação, ela era professora regente e a partir do momento que ela tinha de coordenação dela, ela ajudava a gente a planejar as aulas que a gente ia fazer ou os atendimentos que a gente ia fazer, porque tinha um período que a gente tinha que fazer a regência, mas a maioria dos momentos **a gente fazia uma intervenção com os alunos seja aqueles alunos que estão com dificuldade de aprendizagem**, eu não lembro de ter atendido aluno que estava avançado era mais aqueles alunos que precisava de uma intervenção pedagógica de algum projeto interventivo, nesse sentido eu passei por todos os anos do primeiro ao quinto ano, uma das grandes importâncias. A maioria das vezes a gente fazia alguma intervenção pontuais com os alunos, por exemplo, com alguns alunos e a gente ajudava tipo uma espécie de monitor como se fosse o reforço. Eu lembro que o nome tinha o mesmo nome de um projeto institucional ela colocou como projeto interventivo que é o mesmo que tem na secretaria, então a gente participava desse projeto interventivo. (Professor 13- Pedagogia)*

*Os conteúdos eram escolhidos previamente de acordo com o caderno, o caderno ele era temático não eram conteudistas, então, por exemplo vou te dar o exemplo que eu fiz ....era um caderno de atividades sobre matemática e cidadania era um caderno tratando sobre os impostos de energia elétrica, analisando a conta de luz, depois a gente foi para a questão de seguro de automóveis, os outros cadernos eram relacionados por exemplo sobre os jogos, software, o outro foi otimização na engenharia civil então cada caderno era temático e de acordo com o tema do caderno temático a gente colocava por exemplo álgebra, geometria... então aliava o conteúdo ao que estava proposto no caderno de atividades mas nunca foi aula lá sempre foi deixado bem claro a gente nunca dava aula para os meninos a gente levava caderno de atividades e ajudava eles, mediando, nunca dando a resposta a resolver os cadernos e ali uma ora ou outra a gente puxava um conteúdo que eles tinham mais dificuldade, mas a ideia era basicamente essa, a gente dava alguns conteúdos, mas nunca partia do conteúdo, mas da necessidade pra resolver do caderno [...]. (Professor 1 – Matemática)*

*Primeiramente eu participei duas vezes do Pibid a primeira vez eu fiquei dois anos no Paranoá sendo que o primeiro ano eu fiz um projeto com toda a escola sobre a questão de assepsia então a gente fazia alguns experimentos, algumas aulas com as reações em laboratório então a gente produzia sabonete detergente e a gente dava para os alunos para eles darem ou vender por causa que na escola tinha muita gente que era baixa renda e a gente queria ajudar os alunos a se manterem na escola....]. (Professor 3 – Química)*

Em relação ainda ao indicador trabalhar com projeto, analisamos que dos 14 subprogramas, somente 3 subprogramas não trabalharam com projetos, sendo eles: Geografia, Ciências Naturais e Sociologia, ou seja, estes três subprogramas ficaram somente com o desenvolvimento das aulas ou em observação de acordo com o planejamento do supervisor que estavam acompanhando-os. Esse dado de que a maioria dos subprogramas trabalharam com projetos vai ao encontro da informação levantada no estado da arte em que uma das categorias

foi intitulada trabalho como contexto de pesquisa, isto é, as dissertações, teses ou artigos que discutiram como desenvolveram os projetos nas escolas em que trabalharam. Sendo assim, mencionamos que nos subprojetos investigados da UnB encontramos que a maioria deles trabalharam com algum projeto. Essa questão de se trabalhar com projetos nos chama a atenção pelo motivo que por meio das entrevistas nos foi revelado que pode se constituir uma oportunidade ao estudante pibidiano de aprender a desenvolver projetos, lidar com as diversas áreas do conhecimento, realizar um planejamento a longo prazo e, assim, facilitar o início da sua carreira docente.

Como aludido a maioria dos subprojetos desenvolveram projetos durante o período de participação dos estudantes no Pibid, entretanto, os subprojetos alternavam com aula na sala do professor supervisor, somente dois ficaram focados exclusivamente no desenvolvimento de projetos fora da sala de aula, ou seja, eram no contra-turno, sendo eles: um professor da área de Português e um professor de Inglês, conforme podemos constatar na fala do professor:

*E a gente pensou o projeto como a culminância que seria uma apresentação no final do ano e aconteceu e a gente pensou que no teatro não daria para trabalhar com todas as turmas, então nesse caso a gente optou com fazer só com uma turma mas os outros dois segmentos do projeto era trabalhado com toda a escola, então o teatro não deu mas a gente tentava abordar com os outros o máximo possível, então assim no teatro todas as sextas-feiras no primeiro ano a gente trabalhou com a tragédia grega, Édipo Rei e a gente tentou fazer um trabalho basicamente. [...] A gente pegou o texto do Édipo Rei junto com os meninos e a gente construiu uma comédia e aí a gente começou a parte de ensaio da peça já formulada, desenvolvimento de figurino, pensamentos na iluminação e a culminância no fim do ano com apresentação para toda turma dos primeiros anos porque Édipo Rei era uma peça que iria cair no Paes, então a gente pensou além de trabalhar com os meninos eles já teve um trabalho mais aprofundado e a gente queria também expandir para os outros colegas que não puderam participar e foi uma experiência muito bacana, a gente gostou muito porque o teatro envolve muito os alunos Era uma atividade lúdica e teórica ao mesmo tempo prática e teórica confluência interessante e a gente percebeu que além de conseguir resultados visíveis de conhecimento foi uma coisa que agradou bastante os meninos a estrutura era mais ou menos essa. (Professor 15 – Português)*

Portanto, conforme explicita o professor foi realizado o desenvolvimento de uma peça teatral da obra literária que iria cair no vestibular da UnB. A intenção no primeiro momento, de acordo com o professor, era trabalhar com todas as turmas a temática do livro, mas tornou-se inviável a participação de todos os alunos no projeto, porém, no final do ano foi realizado a culminância do projeto em forma de apresentação da peça do próprio livro para todas as turmas a fim de viabilizar acesso ao conhecimento do livro de forma lúdica. Podemos inferir que esse tipo de opção de se trabalhar com projeto ajudaram os estudantes durante o início da carreira

docente, a exemplo de: aprender a trabalhar com projetos a longo prazo, possibilitar o desenvolvimento de novas metodologias, entretanto, também os entrevistados enfatizaram que há pontos contrários como, por exemplo, aqueles professores que não tiveram a possibilidade de terem desenvolvido algum tipo de projetos, disseram que apresentam alguma dificuldade em desenvolvê-los pelo fato de não terem tido essa experiência.

Concordamos quando a autora Anderi (2017, p. 124) nos coloca a seguinte questão:

O tipo de atividade com vistas a treinar os estudantes para que alcancem boas notas em exames reduz o saber escolar aos conteúdos que serão cobrados nos exames; que, do ponto de vista da formação humana, restringe-se a conhecimentos mínimos, representando uma perversidade, na medida em que as relações sociais estabelecidas na sociedade contemporânea são cada vez mais complexas e exigem mais conhecimento do humano para conseguir lê-la, interpretá-la e compreendê-la para poder atuar de forma participativa.

Nesse sentido, levando em consideração que alguns subprojetos desenvolveram projetos a fim de ajudar os alunos do ensino médio a serem aprovados no vestibular, vemos essa situação um pouco limitadora para a sua atuação na carreira docente, uma vez que, de acordo com a autora citada anteriormente, esse tipo de proposta em treinar os alunos a alcançarem uma nota boa nos exames prestados pode restringir o conhecimento desses alunos de forma a contribuir para transformação da realidade desses alunos.

Também podemos mencionar que a depender do tipo de projeto desenvolvido na escola pode se configurar como um esvaziamento da função docente, uma vez que fica limitado a desenvolver conteúdos relacionados a cobrança de exames ou até mesmo fincados em determinadas dificuldades dos alunos.

A padronização e a homogeneização do ensino tem se colocado como um objetivo da reforma por ser um elemento que contribui com a divisão do trabalho e a sua facilitação e, conseqüentemente, com a desqualificação profissional do professor no seio da produção capitalista. Assim, ao reduzir o ensino a resultados nos exames estandardizados coloca o professor com a tarefa de somente executar os planos, as atividades e as provas previamente elaborados por “especialistas” contribuindo então para o esvaziamento do seu trabalho na medida em que o coloca na condição de simplesmente executar, ou seja, com a divisão do trabalho, o incremento tecnológico e as políticas públicas corroboram com a simplificação do trabalho, resultando, assim, na desqualificação do trabalho do professor que, por sua vez, barateia o ensino, na medida em que se podem contratar professores menos qualificados e com isso reduzir os custos com folha de pagamento de professor (ANDERI, 2017, p. 67).

Sabemos que é uma opção de o subprojeto ficar somente em projeto ou não, entretanto, tendo em vista, a contribuição que o programa pode proporcionar ao professor iniciante, acreditamos que não deveria ser a principal estratégia de ação deste programa em análise, uma vez que o Pibid permite um leque amplo de atuação, e ao agir dessa forma acaba por utilizar a

mão-de-obra dos bolsistas para realizar o conteúdo que o professor regente não teria tempo de ministrar. Também podemos mencionar que os desenvolvimentos de atividades somente em desenvolvimento de projeto acabam por disseminar a ideia de que ensinar basta desenvolver algum conteúdo, mas que dessa forma rompe com toda uma lógica do ensino baseada na totalidade de forma que estejam inseridos os contextos sociais, culturais e econômicos. Sobre isso Cruz (2017) nos alerta que a compreensão e construção da profissionalidade está aliada aos conhecimentos teóricos-práticos, ao contexto de realização do trabalho, aos fundamentos ontológicos e axiológicos da função social docente que são marcadas pelas determinações do capital.

Portanto, o processo de formação, levando que o Pibid também se insere nessa formação, temos que a depender do desenvolvimento de seus subprojetos pode ser um instrumento de reprodução capitalista ou pode ter um viés que possa contribuir na transformação de termos uma sociedade mais crítica. Nesse sentido, da mesma forma ocorre com a profissionalidade, em razão de se basear só em um praticismo ou em uma formação e atuação mais crítica. Toda esta situação perpassa pelo início da profissão docente, tendo em vista que, geralmente, as ações, conhecimentos, saberes, competências adquiridas durante a sua formação inicial e também durante a sua vivência no Pibid certamente irão influenciar no modo de ser e estar em sua carreira.

A despeito dessa situação, muitos entrevistados nos disseram que participavam ativamente em conjunto com o professor supervisor ministrando algumas aulas do planejamento letivo, como foi o caso das áreas de Química, Biologia, Ciências Naturais, Geografia, Educação Física, Filosofia e Teatro. Durante as entrevistas esses professores dessas áreas mencionadas acima destacaram que tiveram a oportunidade de ministrar conteúdos na sala de aula do professor supervisor, acreditamos que esse tipo de oportunidade de o futuro profissional vivenciar a sala de aula no horário do professor supervisor é relevante para a construção da profissionalidade e da sua formação como professor, conforme podemos ver nos depoimentos:

*A gente dava aula no horário de aula dos alunos a gente entrava com supervisão das professoras e assumir ali o horário daquele dia, era uma vez por semana, uma tarde inteira. [...] No ensino na escola ela já tinha planejamento do bimestre e aí ela passava isso para gente e dentro da rotina semanal a gente trabalhava e montava as aulas com os slides a gente mesmo do Pibid que ia atrás porque era mais de um aluno com um professor na mesma escola, então a gente se reunia e montava, então por exemplo, plantas qual filme que dava para trabalhar, como a gente vai desenvolver, qual atividade e aí a gente fazia dessa forma. (Professora 6 – Biologia).*

*Inicialmente eram 16 horas que eu não estiver enganada e que eram dois ou três dias dentro de sala de aula com a supervisão dos supervisores na escola no meu primeiro ano eu fiquei com uma professora de Sobradinho e depois em seguida eu fiquei com professor Kubitschek e lá era assim dia de Regência e a sexta-feira à tarde era reunião com o coordenador geral. (Professora 17 – Filosofia)*

Concordamos quando Cruz (2017) nos alerta dizendo que a profissionalidade é marcada e configurada pelas relações de trabalho, portanto, a partir do momento que o estudante inicia esse contato com a realidade de sala de aula, na escola, e o egresso do Pibid começa a participar da socialização escolar e das múltiplas determinações desse processo que se inicia durante a formação inicial e se prolonga durante todo o percurso da formação continuada.

Verificamos nas falas dos entrevistados no que se refere ao desenvolvimento de projeto e também na oportunidade de dar aula na sala do supervisor que pouquíssimos egressos comentaram sobre a oportunidade de realizar algum estudo sobre o que iria ser realizado em sala de aula, aspectos sobre metodologias e avaliação, aspectos sobre o trabalho docente, essa constatação nos leva a inferir que esse tipo de prática desenvolvida no Pibid se aproxima da epistemologia da prática.

Esse tipo de situação vai ao encontro da perspectiva defendida por Tardiff e Raymond (2000, p. 211), ou seja, corresponde a epistemologia da prática em que nos diz que “o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores que atuam no ensino primário e secundário, isto é, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam[...]”. Isto significa dizer que a prática é privilegiada sobre a teoria e que os conhecimentos são emergidos e apreendidos pela experiência cotidiana, ou seja, no dia-a-dia na sala de aula.

Acreditamos ser importante que o futuro professor tenha a compreensão sobre o porquê de se privilegiar uma determinada metodologia, o porquê de escolher um determinado conteúdo e um projeto ao invés de outro, o porquê de se valorizar determinada prática e não outra, isto é, compreender o conjunto para a realização de suas ações e opções em sala de aula.

Entretanto, enfatizamos que cada projeto da área de conhecimento apresentava uma forma diferente para trabalhar, assim como, o coordenador da UnB e supervisor da escola conveniada ao programa, dessa forma podemos ver que de acordo com os procedimentos adotados no decorrer do subprojeto, estes poderão influenciar de forma positiva ou não para facilitar o início da docência desse professor egresso do Pibid. Desse modo, podemos verificar Nesse sentido, apesar de serem poucos, alguns subprojetos apresentaram que trabalhavam com textos como nos explicita a Professora 7 da área de Ciências Naturais: “*a gente tinha alguns*

*encontros para debate de texto, geralmente acontecia esses encontros quando era férias das escolas e às vezes nem sempre as férias das escolas encaixavam com as férias da universidade”. Acreditamos que esse tipo de movimento pode tornar frutífera a experiência.*

Então, tinham momentos de discussão de conteúdos da área de conhecimento ou diversos assuntos, o que significa ser muito agregador, pois além das aulas vistas na UnB também tinham momentos de estudos no Pibid como podemos ver pela entrevista do Professor 1 (Matemática): *“o caderno era o carro chefe ele que direcionava o que a gente ia trabalhar então, por exemplo, no caderno se eu precisasse de álgebra linear os professores traziam aquilo ali se precisava eles mesmos trabalhavam com a gente esse conteúdo”*. Muitas vezes o coordenador levava conteúdos que era trabalhado em sala de aula nas escolas e às vezes o coordenador ministrava textos em geral da área de conhecimento, conforme nos diz a professora, a seguir:

*[...] a gente fez toda a leitura dos documentos PCN, LDB, então cada grupo, era responsável por determinado documento, então foram apresentados quais eram os objetivos da Filosofia no Ensino Médio, então, primeiro antes de entrar em sala e ter essa experiência de sala de mesmo, foi conhecer mesmo todos os documentos, assim de forma possível, antes de entrar em sala de aula, então, currículo do DF, PCN, currículo de outro Estado que nós olhávamos assim, dos outros Pibid, então nesse sentido pra entender a lógica da Filosofia foi fundamental até pra entender os documentos em si porque no início eu não sabia o que vinha primeiro, no meu caso, se era Constituição, se era PCN e aí foi apresentado a estrutura de leitura também pra entender a lógica da sala de aula, de vista da forma macro. Ele (coordenador) levava muitos textos [...]. (Professora 17 – Filosofia)*

Desse modo, esses momentos de leituras, compreensão de textos, debates sobre os documentos, temas da sua área de conhecimento, metodologias, documentos sobre a educação se perfazem relevantes para o trabalho docente e também se dá numa perspectiva de trabalho coletivo, pois a partir do momento que um grupo se reúne, este grupo vai apreendendo os conhecimentos profissionais, assim como há o fortalecimento da profissionalidade e da função docente nesses encontros.

Quanto aos supervisores, alguns egressos do Pibid relataram dos subprojetos de Biologia, Ciências Naturais, Inglês, Teatro, Matemática, Física que tiveram o apoio e acompanhamento em todas as atividades realizadas durante o tempo que passaram no Pibid, esse tipo de característica do programa nos ajuda a compreender este núcleo de significação que intitulamos como construção colaborativa da docência, pois além do coordenador que tem como um dos papéis conduzir e direcionar o subprojeto, o supervisor também assume esse papel na escola em que o pibidiano se encontra, embora não seja o foco de nosso estudo aprofundar

sobre o supervisor, compreendemos que ele torna-se um agente na formação dos futuros professores, uma vez que é ele quem está direcionando todo o processo na escola e dependendo da sua formação, conhecimentos e perspectivas poderá contribuir para que a passagem do bolsista pela escola seja proveitosa e assim contribuir para o futura carreira do docente. Com esta fala não estamos querendo dizer que ele é o único responsável pela formação, mas sabemos que ele é um dos principais nesse percurso.

*Eu acho que esse fato da gente dar uma aula com acompanhamento do supervisor também ajuda muito, né, a gente tinha liberdade de dar aula, mas o supervisor ele sempre comentava o quê que estava errado, o quê que não estava bom, o que podia melhorar e até as próprias experiências deles ajudava a gente, às vezes a gente via as falhas dos próprios supervisores e conseguia tipo mudar isso, eu acho que o fato de ter um supervisor porque quando a gente faz estágio, geralmente, o professor supervisor, o professor que a gente está fazendo estágio geralmente eles não comentam críticas e, geralmente, eles dizem não tá tudo bom, tá tudo certo e lá como a intenção era essa de criar o professor mesmo. (Professor 5- Biologia).*

*[...] Então a gente sempre sentava com a supervisora, ela passava o que ela estava ensinando em sala de aula com os alunos, o que ela estava estudando e a gente ia desenvolver tudo com os jogos, música ou então séries, parte de filmes, então a gente sempre trabalhava nessa área, fazendo jogos para os alunos terem essa visão do que o inglês, não é só a gramática que é uma brincadeira também. (Professora 19- Inglês)*

Então, conforme vemos a partir das falas dos entrevistados, o supervisor é um dos agentes para que essa vivência no período de participação no Pibid possa se tornar mais significativa durante sua trajetória pelo programa, a exemplo do Professor 13 da área da Pedagogia: “Sobre a questão da supervisão na escola, em torno de 8 a 10 pibidianos em uma escola para cada supervisora da escola e ela ajudava a gente com material, com ideias, se a gente estava executando alguma coisa errada ela mostrava como era para ser feito”, portanto esse grupo de egressos colocaram a imagem do supervisor como uma pessoa que influenciou alguns aspectos na constituição do ser professor.

No entanto, teve outro grupo de egressos que colocaram o papel do supervisor como aquele que “não faz nada” ou “não contribuiu” para o seu processo de ensino-aprendizagem, seja por não dar apoio durante as atividades realizadas ou simplesmente por não informar nada do seu dia-a-dia como, por exemplo, o seu planejamento, sentar com o estudante bolsista, mostrar o diário, coisas simples, mas que fazem toda a diferença para o futuro profissional.

*“Sobre o supervisor para mim ele não fazia nada [...] Eu tinha reunião só com o coordenador da Unb, nunca me reuni com o supervisor com nenhuma das escolas que eu fui, eu nem falava com o professor da escola, como não era reforço a gente não precisava ficar conversando com o professor, por*

*exemplo, o da escola do São Sebastiao eu nunca soube quem era[...]”.*  
(Professora 2 – Matemática)

Nesta situação exposta, o professor supervisor não dava suporte e nem exercia o seu papel de supervisor, esta situação talvez se dê pelo fato de o programa não ter elaborado um conjunto de regras de atendimento a demanda dos estudantes que deveriam ser observadas pelos agentes envolvidos no desenvolvimento do programa. Acerca dessa questão dos supervisores, inferimos também que nessa relação entre um programa de iniciação à docência e o professor iniciante, no que se refere a forma que o projeto é desenvolvido, os estudantes, que puderam apreender novos conhecimentos seja pela oportunidade da vivência na coordenação individual do supervisor, na elaboração de provas, planejamento em conjunto das aulas e dos projetos ou pela participação no laboratório, dentre outras atividades, seguramente, iniciaram a docência com mais segurança.

Sobre o planejamento, alguns participantes deixaram claro que realizaram planejamento em conjunto com o professor supervisor e o coordenador da UnB dos subprojetos de Ciências Naturais, Pedagogia, Teatro, Matemática e Educação, esse tipo de proposta, é relevante, pois as três figuras que estão nesse processo necessitam realizar um planejamento em comum acordo e de forma que todos participem.

*[...] A gente seguia o planejamento, ele dava a oportunidade se soubesse de uma atividade e aí a gente fazia ou se não a gente auxiliava ele..., se ele já chegasse...ah, por exemplo, quero utilizar o microscópio, a gente dava um suporte, o que que a gente pode fazer, então a gente montava o planejamento junto. Então o planejamento sempre era em conjunto entre o professor regente da escola, pibidianos, os coordenadores da universidade, então, o planejamento passava por nós três. (Professora 7 – Ciências Naturais)*

*A gente tinha as etapas de planejamento junto então era como se a gente fizesse a coordenação pedagógica junto com a professora também então a gente planejava junto tinha os momentos de planejamento uma vez por semana a gente participava com ela da coordenação pedagógica pra planejar as atividades na verdade a gente não participava da coordenação coletiva da escola a gente participava coordenação individual da professora que no horário de coordenação a gente planejava juntos. (Professor 24 – Teatro)*

O Planejamento faz parte do processo de ensino, sendo assim é um instrumento para o professor utilizar a fim de que a aula saia conforme os objetivos determinados e fazer a prévia ideação de sua ação. Sobre isso, Oliveira (2007, p.7) nos diz que “o trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades”. Nesta situação, ressaltamos a importância de estudantes do Pibid planejarem em conjunto com os seus supervisores na

intenção de o egresso do Pibid ter autonomia no processo ensino-aprendizagem e contribuir para a consolidação da sua formação.

Por um lado podemos dizer que nesta prática acontece a efetivação do trabalho coletivo entre a universidade e a escola por meio do planejamento, mas por outro lado esse tipo de ação pode se configurar como um grande desafio, pois a presença do licenciando na escola não garante de fato essa interação e na verdade pode é corroborar para manter a segregação entre a universidade e a escola em que a primeira fica responsável pelo *locus* teoria e a segunda pelo *locus* da prática, portanto, esse tipo de prática e planejamento possa talvez não promover a emancipação desses sujeitos envolvidos (RESENDE; ISOBE, 2017).

Como visto, os indicadores que compõem este núcleo de significação nos fazem compreender como os diferentes tipos de áreas de conhecimento trabalham de uma forma diferente em seus subprojetos, até mesmo, os dois professores entrevistados da mesma área em algumas vezes apresentaram aspectos distintos, pois nem sempre eles ficaram na mesma escola, nem com o mesmo supervisor e às vezes nem o coordenador da UnB que desenvolvia o projeto.

A partir das análises apresentadas, apontamos em geral que o formato dos subprojetos viabilizaram aos estudantes terem a experiência de sala de aula, poucos subprojetos oportunizaram ao estudante participar da coordenação individual do supervisor e somente o subprojeto da área de Sociologia proporcionou a participação em conselho de classe, compreendemos que esse tipo de desenvolvimento talvez não propicie para que o estudante participante do programa tenha uma visão total de suas atribuições enquanto futuro professor, temos consciência, que um programa não pode dar conta de todas as premissas da educação, mas concordamos que esse tipo de programa poderia oferecer mais leques de possibilidades para este estudante perpassar os diversos setores de uma escola, seja na oportunidade de ver como funciona a gestão escolar, a coordenação, a reunião de pais e mestres, datas comemorativas, portanto, o Pibid pareceu limitador neste aspecto, já que, muitos entrevistados mostraram-se insatisfeitos pelo motivo de não terem tido a oportunidade de participar e acompanhar o preenchimento do diário de classe, também, no que diz respeito de como é realizado o relatório dos alunos, na questão de planejamento, no plano de aula. Esse tipo de prática pode corresponder a atuação que busca sanar as dificuldades imediatas e dessa forma não possibilita ao participante do programa a compreensão de um todo. Podemos dizer também que isso interferiu diretamente na atuação dos egressos do Pibid que hoje se encontram como professores iniciantes. Outra questão relatada foi que no Pibid alguns trabalharam somente com um grupo de 10 ou 15 alunos e esse contexto não condiz com a sua realidade que trabalha com

cerca de 30 alunos. Então, o Pibid pode colocar uma imagem distorcida do ambiente de trabalho que hoje estes se encontram.

Durante as entrevistas, alguns professores entrevistados nos relataram aspectos referente ao valor da bolsa e do auxílio para a compra de material como um valor muito baixo, como podemos ver:

*Olha, eu sei que a gente não se resume a dinheiro, nem nada, mas eu acho a bolsa é muito pequena é um incentivo muito pequeno para você formar um docente, um professor, é só você comparar com outras iniciativas de formação de outras áreas, por exemplo, a residência. Quanto é em média para um médico estar aprendendo? No curso de administração qual a média dessas iniciativas de formação. Isso para mim é um dificultador porque você tinha que se dedicar e participar das reuniões da UnB, você tem o deslocamento da sua casa para a escola que você vai trabalhar uma coisa que beneficiou e foi pensado pelos professores da UnB para ajudar a gente foi colocado uma escola do lado da UnB, então, isso facilitou muito e se fosse uma escola longe da UnB dificultaria também, então, R\$ 400 era só uma ajuda mesmo tirando um pouquinho da parte do dinheiro eu não visualizo limitações para minha inserção à docência. (Professor 13 - Pedagogia)*

*A limitação é basicamente financeira, não somente para a minha inserção, mas para o programa como um todo. Os recursos foram diminuindo a cada período, inviabilizando diversas de iniciativas. Não me refiro apenas a questão do valor da bolsa que é fornecida aos participantes do programa, mas sim da falta de recursos para a adaptação dos cursos de licenciaturas e das redes de educação para com as crescentes demandas que a sociedade exige no que se refere ao que é oferecido pelas escolas públicas, principalmente no Distrito Federal. O problema do programa é falta de interesse no aprimoramento da educação, e muito disso se resume a investimento e fiscalização do processo. (Professor - 26 Música)*

Sabemos que para o desenvolvimento de projetos é necessário ter a acesso a recursos financeiros, portanto, alguns professores iniciantes relataram sobre o acesso a materiais para o desenvolvimento de atividades, como visto, o professor da área de Música nos disse que muitas vezes teve que levar seus instrumentos musicais para poder desenvolver o projeto de música e que mesmo assim não era possível que todos os alunos da escola participassem. Assim, situações como estas nos levam a deduzir como uma limitação do programa, fora o valor da bolsa que durante 10 anos de programa pouco foi alterado, essas questões remuneratórias ocorreram tanto para o bolsista quanto para os coordenadores e supervisores, esta realidade nos aponta para a desvalorização da carreira e o não apoio por parte do Estado.

Dessa forma, cada subprojeto por ter suas singularidades possibilita experiências diferentes, mas que de forma geral se encontram numa perspectiva mais ampla que são estudantes bolsistas terem um contato mais próximo com o contexto escolar e, nesse sentido, compreendemos que todo tipo de projeto ou política pública implementada pelo governo tem

uma direção e perspectiva na formação dos professores que surgem com uma promessa de solucionar uma determinada deficiência na formação e também na tentativa de integrar teoria e prática, porém essa formação proporcionada pelo Pibid ainda está pautada na prática o que pode implicar em um tipo de formação desses egressos que não proporcione uma atitude mais crítica em relação às metodologias, avaliação, desenvolvimento em sala de aula.

Neste núcleo de significação, podemos depreender o seguinte binômio: projeto *versus* participação no ambiente escolar (sala de aula), ou seja, a empiria nos mostrou a importância da participação do ambiente escolar como complemento na formação inicial e também na consolidação dos conhecimentos vistos na universidade com o propósito de construir de modo coletivo à docência, esse tipo de oportunidade corroborou para a diminuição do choque escolar na transição de estudante para professor na rede de ensino.

Conforme apontado pelos professores entrevistados e de como foi organizado e realizado o subprojeto seja na forma de projeto, das reuniões de estudo e relato de experiências, eles foram caracterizados como propulsores para adquirir experiências no campo escolar, portanto, vemos claramente que aqueles subprojetos que desenvolveram mais atividades de cunho de projeto ou atividades no contra-turno ou ficou responsável por só desenvolver uma proposta de conteúdo de uma determinada área, estas atividades apesar de não abrangerem todas as peculiaridades de conhecer a escola, ainda assim, foi relevante para a construção da profissionalidade e para aquisição de conhecimentos de diversas formas para os professores iniciantes por meio de algumas ações, como: acompanhar um professor em sala de aula, dar aulas, realizar planejamento em conjunto.

É importante conhecermos como foram desenvolvidas as atividades dos subprojetos do Pibid para podermos compreender como foi a relação de um programa de iniciação à docência com o professor iniciante, assim, deduzimos que não é possível generalizar, pois a depender do tipo da supervisão, da coordenação, de como eram organizadas as reuniões de cada subprojeto teve uma influência peculiar na atuação desse professor iniciante como veremos nos próximos núcleos de significação.

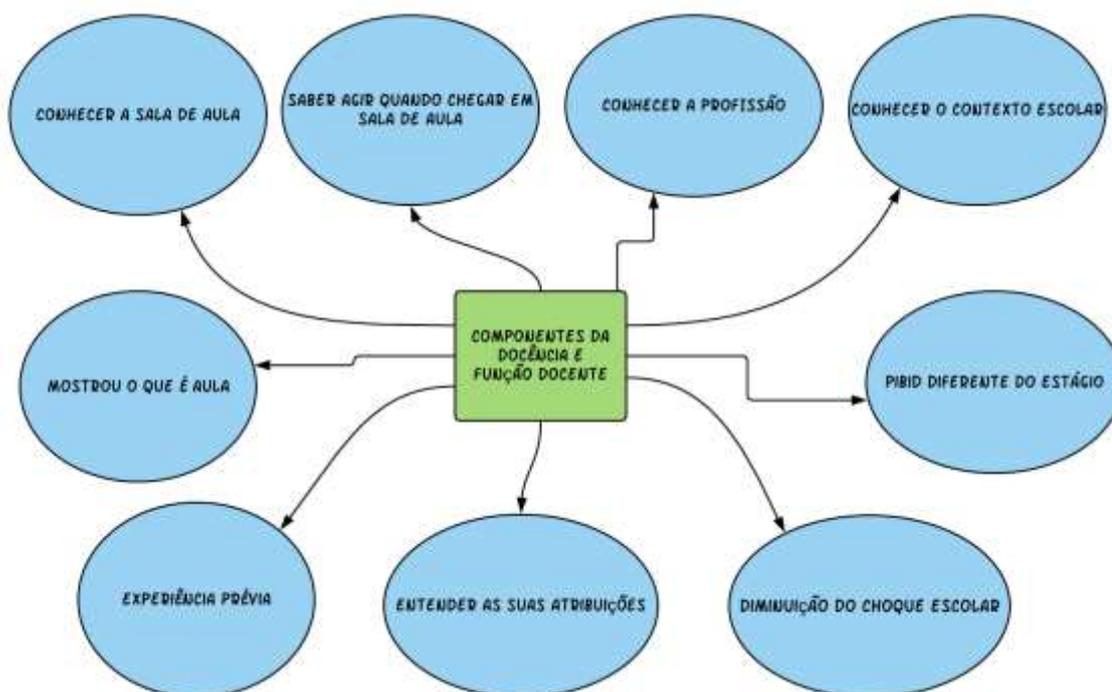
Podemos dizer, que os dados empíricos nos informam que os professores assimilaram uma construção da profissionalidade que é constituída em meio aos relatos de experiência, ou seja, uma profissionalidade que se aproxima da imitação, pela observação, tendo em vista que as reuniões tiveram mais esse caráter de diálogo e troca de experiências, o que pode ser apontado como uma fragilidade levando em consideração que estes estudantes, hoje, são professores da rede pública e, que a depender, de suas vivências no decorrer de cada subprojeto do Pibid, certamente houve a construção de uma profissionalidade mais voltada para a prática

e pela observação, mas que, no entanto, favoreceu ao professor conhecer ou se aproximar das especificidades da sua função docente.

## 5.2 Componentes da Docência e Função Docente

O núcleo de significação, componentes da docência e função docente, significa dizer que o tempo vivenciado no Pibid pelos egressos é um dos instrumentos para compreender a sua atividade profissional, interagir com o seu futuro campo de atuação, lidar e entender as suas atribuições enquanto futuro professor, dentre outros aspectos, ou seja, os sujeitos reconhecendo aspectos do ser professor e de sua função. Desse modo, neste núcleo de significação encontramos alguns indicadores que nos ajudam a pensar sobre ele, como: i) conhecer a sala de aula; ii) conhecer o contexto escolar; iii) experiência prévia; iv) entender as suas atribuições, v) diminuição do choque escolar; vi) mostrou o que é a sala de aula/dar aula, vii) Pibid diferente do Estágio, viii) Saber agir quando chegar na sala de aula, ix) conhecer a profissão. Este núcleo está demonstrado na figura abaixo:

Figura 5 - Componentes da Docência e Função Docente



Fonte: Elaborada pela autora (2018)

Desta feita, como já dito, o processo de profissionalidade ocorre durante todo o processo de formação inicial e se estende até o fim de sua carreira, temos que durante este tempo e de acordo com as experiências vivenciadas, sentimentos, o tipo de formação recebida, relação com os seus pares vai sendo constituindo o modo e o ser do professor. Cruz (2017) nos ajuda dizendo que a profissionalidade está inserida numa série de relações sobre o “ser professor”, quais são os conhecimentos que fazem parte deste profissional e quais os tipos de perspectivas de formação docente que baseiam a sua profissionalização.

Elencamos os elementos que contribuiriam para compreender os componentes da docência e função docente como, por exemplo, a possibilidade de conhecer a sala de aula, como é a rotina da sala, como se dá a relação entre professor e aluno, estamos chamando esse indicador como a oportunidade de o estudante ter tido mais tempo em sala de aula, ou seja, cerca de duas ou três vezes na semana poderia acompanhar mais de perto o desenvolvimento de atividades do professor supervisor, ainda que ele não participasse ativamente de todas, mas pôde observar o movimento de como acontece um turno letivo com um professor e os alunos na mesma sala e dessa forma a aquisição desses conhecimentos que podem ajudar na compreensão da função docente.

Destacamos que essa compreensão dos componentes da docência e função docente está intrinsecamente ligada com a construção da profissionalidade do estudante participante do Pibid e dessa forma deve ter como subsídios que o profissional em formação tenha a clareza do pensar e fazer sobre o trabalho que é realizado, ou seja, que saiba o motivo de estar realizando tal ação. É nesse sentido, que trazemos a contribuição de Rios (2010) que nos alerta de que é necessário na formação dos profissionais e em sua prática, ter como base as seguintes dimensões: teórica, política, estética e ética. De modo que esse futuro professor seja formado para a emancipação e, conseqüentemente, um sujeito mais crítico e autônomo de suas ações e função desenvolvidas em seu ambiente de trabalho.

Curado Silva (2005, p. 19-20) também nos ajuda nessa compreensão da construção da profissionalidade, de modo, a ser pautada em compromisso com as necessidades da realização humana com o entendimento do porquê e para quê nas escolhas do professor, de modo a discutir criticamente determinado conteúdo, ir para além das necessidades básicas e cotidianas da escola, de o professor pensar e refletir sobre a aula, sua organização, planejamento e demais aspectos que envolvem o trabalho pedagógico, dessa forma, ir ao encontro de uma formação voltada para a emancipação.

É de suma importância na construção da profissionalidade docente que o profissional tenha a clareza das formas organizativas de estruturação entre o pensar e fazer o trabalho que

realiza. Assim, refletir sobre a aula, sua organização e demais aspectos é relevante. Sobre isso, Saviani (2009) afirma que os dois aspectos são indissociáveis da função docente, sendo eles: a forma e o conteúdo, ou seja, os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (2015) destinam 400 horas para a realização do estágio e ao relacionar com o Pibid corresponde que um estudante participante do programa pode ter a possibilidade de passar em média quase a mesma quantidade de horas do estágio obrigatório. Portanto, o Pibid é uma experiência a mais do que o estágio obrigatório e extracurricular, sendo assim, um complemento a formação.

Sobre isso, Anderi (2017), nos diz que:

[...] o Programa é voltado para os estudantes da graduação dos cursos de licenciatura, em caráter complementar, pois não se insere como componente curricular no projeto pedagógico do curso, mas pela ampliação do tempo da formação e por agregar a ela a discussão sobre a docência, elemento diferente de outros programas emergenciais já adotados no país e que também tinham como alvo a escassez de professor com formação profissional específica como, por exemplo, o surgimento das Licenciaturas Curtas, criadas em 1964 e amparadas pela lei 4.024/1961.

Como visto o programa veio com esse diferencial de oportunizar uma complementação na carga horária dos estudantes contemplados, além de possibilitar discussão sobre a docência e vários outros itens em análise deste trabalho. Nesse sentido, durante as entrevistas chegamos ao resultado de que foi possível conhecer mais sobre a sala de aula, conforme vemos nos extratos:

*Eu acredito que foi esse diálogo que eu tive com esses professores pra **aprender um pouco sobre a dinâmica de sala de aula, sobre a relação com o aluno** isso é muito importante que é uma coisa que a gente não aprende na faculdade, tentar **entender um pouco como a secretaria funciona, isso me ajudou**, outra coisa que me ensinou é que a gente tem que ser curioso, mas se você for uma pessoa curiosa, que pergunta que questiona, quando eu estava dentro do Pibid, eu fiz questão de ler o currículo em movimento, ler os documentos disponíveis na escola, então ser uma pessoa curiosa pra poder se inserir melhor no ambiente. (Professora 14 – Pedagogia)*

Como descrito pela entrevistada, o programa viabilizou o conhecimento sobre a sala de aula, relação com os alunos, as atividades realizadas em uma sala de aula, ou seja, conhecer o dia-a-dia de um professor já efetivo, quais as normas da instituição. Podemos observar que este tipo de oportunidade, os entrevistados consideraram positivo já que afirmam não aprenderem na faculdade, sendo assim, é chance para o estudante já conhecer o seu futuro campo profissional, bem como, optar ou não pela profissão.

O contexto escolar é conhecido pelo estudante do programa ao participar das atividades desenvolvidas na escola, nesse ponto específico é relevante conhecer a organização da escola, a relação entre os pares, alunos, o trabalho docente, a identificação profissional. Portanto, esse tipo de conhecimento é complementar ao vivenciado na universidade, uma vez que se concretiza a práxis, ou seja, alia-se a teoria e a prática de modo que uma não seja mais importante que a outra, mas que ambas caminhem juntas. Vejamos o que nos dizem os egressos:

*[...] foi de fato entender o que era um diário, o que era um pincel, por incrível que pareça que por mais que a universidade te proporcione um leque de possibilidades, o básico mesmo, a gente não aprende, não sabia calcular salário, não sabia preencher diário, não sabia nada e isso foi apresentado com os professores das escolas de nível médio, então como montar um projeto, como entender uma dinâmica de turma, o que é evasão de verdade?![...]. (Professora 17- Filosofia)*

*O Pibid foi muito importante dentro da docência... por que? Eu iniciei o Pibid no segundo semestre do curso de letras e assim como uma pessoa mais nova, não temos muita noção do que que era a sala de aula e como o meu foco sempre foi entrar na Secretaria de Educação o Pibid foi uma grande porta que pode ensinar um pouco da rotina da secretaria de educação, montar um planejamento com todos os diferenciais que tem na secretaria de educação, não teria em outra escola, por exemplo, e eu acho que isso auxiliou bastante, também eu posso citar que o Pibid auxiliou na docência, sobre a diversidade dentro de sala de aula. (Professora 16 – Português)*

*Por a gente está dentro da escola apresentou assim a realidade escolar então que a gente teria pela frente se a gente entrasse dentro da escola, então, mais isso ele antecipou para a gente o que viveríamos dentro de uma escola pública os aspectos tanto positivos quanto negativos, a noção dos alunos, dos professores, de coordenação, de contato com a comunidade, festas da escola que ela propõe. A preparação para realidade que é a escola. (Professor 11 – Educação Física)*

Como dito pelos entrevistados foi possível conhecer a realidade escolar, seja acompanhando um professor supervisor na sala de aula ou desenvolvendo alguma temática de um projeto, por esse tipo de vivência é possível que os bolsistas percebam qual é o papel do professor, e que este papel está vinculado a um papel mais amplo que é a função da escola, tendo assim, que o desempenho de suas atividades constitui o trabalho do professor.

Duarte (2014, p. 44) nos diz que “a inserção na escola e principalmente na sala de aula desencadeia processos que possibilitam aos professores relacionar os conhecimentos apreendidos na formação inicial com as demandas da prática e com o contexto escolar”. Desse modo, a entrada na escola e o acompanhamento numa sala de aula, proporcionou ao egresso do Pibid apreender o conhecimento sobre as concepções adotadas pela escola, como é desenvolvido o currículo, questões referentes a relação de pais, alunos e escola, saber sobre as

demandas da escola, aspectos relacionados a política, cultura da escola e, conseqüentemente, os conhecimentos específicos da profissão, sendo estes aspectos, caracterizados como contexto escolar.

Vivências como estas colocam o futuro profissional imerso ao seu local de trabalho e proporciona entendimento de forma mais sistematizada sobre o desempenho de suas atividades, acerca do campo de formação de professores, a relação entre universidade-escola, conteúdo das mais diversas áreas de conhecimentos, compreender o processo de ensino-aprendizagem, estas vivências entram em contato com as várias etapas da educação básica e também tem a oportunidade de vivenciar uma relação mais estreita da unidade a teoria e a prática.

Todas essas questões viabilizam ao egresso do programa entender as suas atribuições, de modo que eles percebam que é necessário ter uma formação, um estudo, ter conhecimento dos conteúdos para dar aula, conforme vemos nos depoimentos:

*Para ser professor, me ensinou a fazer um planejamento, ter organização, saber que é preciso uma boa formação para ser professor não é qualquer um que pode chegar numa sala de aula e achar que pode fazer, como quiser fazer, do jeito que bem entender, não são assim as coisas, é preciso ter uma boa formação, além da teoria você também tem que saber da prática se não fosse o Pibid a Universidade de Brasília, a Faculdade de Educação teria sido falho comigo em relação a minha formação no que diz respeito à prática a você ter passado pela prática do saber fazer mesmo docente, então, o Pibid me proporcionou isso. Ele contribuiu sim para eu entender o que eu ia fazer, para eu entender depois que eu fosse formado o que eu ia ser minhas atribuições depois de formado. (Professor 13 – Pedagogia)*

*[...] então é isso mesmo, essa questão da sua postura de entender qual o seu papel como professor, qual a sua postura, o conteúdo que você ministra, qual a importância dele e essa questão ... aquilo que eu te falei, eu não senti falta de um coordenador pegar e falar pra mim..olha é assim é assado, eu entrei lá e eu que fui fazendo as perguntas, eu tinha muito isso, eu já me via como professora, então, acaba que se você já se ver dentro daquele papel, você acaba tendo uma postura mais segura. (Professora 23 – Teatro)*

*[...] Conhecer o currículo, conhecer os documentos, entender as dificuldades porque você faz uso de provas, corrigir as provas que na universidade é diferente quando você está no estágio, então eu acho que é a grande prova dos nove e aí eu vou querer por que é isso aqui?! Perceber também os conflitos que existem também, saber como lidar, ser mais flexível, ser mais política em sala, entender os aspectos pedagógicos, entender que o menino o mesmo conteúdo de uma turma de um primeiro horário é diferente de uma turma de último, Ah não... que toda a turma é uma turma, não é o conteúdo, toda a dinâmica de turma, lógica de sala eu acho que isso me flexibilizou muito até pelas minhas relações pessoais. (Professor 17 – Filosofia)*

Conforme visto na literatura sobre o professor iniciante, Guarniere (2005, p. 14) afirma que é um período que se constitui de “fonte de dificuldades e de muita insegurança para os

professores iniciantes” vemos que é um momento de muitas dúvidas e anseios para os professores que estão nessa fase, sendo assim, os professores entrevistados veem o Pibid como espaço de formação de professores, ele se apresenta como uma forma de inserção do estudante bolsista no contexto escolar para aqueles que conseguiram a oportunidade de ter uma bolsa, sendo assim, podemos mencionar como contribuições para estes bolsistas a oportunidade de ter um acompanhamento mais próximo por meio do coordenador e supervisor da área, um espaço de reflexão e discussão e de melhorias educativas. E assim quando chegaram no seu ambiente de trabalho, certamente, já estavam mais ambientados com o seu trabalho.

Durante a formação inicial dentro do processo de tornar-se professor, o futuro profissional adquire um conjunto de conhecimentos que ajudarão na sua atuação profissional e de acordo com Ferreira (2014) a formação deve prepará-lo para as diversas situações que a função docente impõe e a formação inicial deve ser um dos alicerces para a construção do conhecimento pedagógico e autonomia dos professores. Portanto, o bolsista reconhece que ao ter essa experiência e formação por meio do Pibid tem contato com a socialização profissional, muitas vezes, a partir do segundo semestre letivo da faculdade o que certamente constitui e ajuda o processo de afirmação da profissionalidade.

Como explanado anteriormente, os primeiros anos da docência caracteriza-se pelo professor iniciante em face de ser marcada por dificuldades relacionadas a questão do ensino, relação com os pares, gestão de sala de aula, entender sobre o processo ensino-aprendizagem. Este período Veenman (1984) o descreve como *choque de realidade*, pois muitas vezes o estudante quando se torna professor sente a diferença no que diz respeito a teoria e a prática, por esse motivo, este período que também é caracterizado por Hubberman (1992) pelos momentos de sobrevivência e descoberta o que acaba que o professor iniciante se coloca em questionamento.

Assim, os sujeitos participantes da pesquisa indicaram que ao chegar em sua sala de aula foi possível ter a diminuição do choque escolar, isto significa dizer, que o professor teve menos dificuldades de lidar com situações do dia-a-dia, com suas atribuições, essa questão eles associam ao fato de ter tido a experiência no Pibid, conforme é expressado em suas falas:

*Tá o Pibid ele te prepara, você não entra cru, eu lembro assim que quando eu pisei numa sala de aula como contrato temporário não foi assustador, entendeu? Foi muito tranquilo, foi como se eu já estivesse dado aula muito tempo, tanto é que os meus colegas me perguntavam assim... você era de qual escola? É meu primeiro e todo mundo ficava assim assustado...seu primeiro ano?! Assim eu tirara muito de letra, eu realmente me sentir preparada pra assumir a docência. Eu acho que o mais factual é isso... eu entrei na docência e não foi traumático tipo quando falaram seja bem-vinda sua sala é tal... eu não fiquei sofrendo eu já fui procurando, eu já cheguei e perguntei, não fiquei*

*aquela coisa aí meu Deus...muito pelo contrário eu já cheguei falando assim...sim e o diário, quais são as minhas turmas?! Eu já tinha essa noção, entendeu?! Sabia, por exemplo, mas como é isso eu não tenho grade cheia, que dia são as minhas janelas, eu sentia como se a escola não foi novidade pra mim, entendeu?! E essas coisas de lidar com os alunos mesmo, muito pelo contrário, que pra mim, já era um público que já era conhecido. (Professora 23 – Teatro)*

*[..] ele que já te dá esse baque inicial (o Pibid) e quando você chega em sala de aula você já está preparado para a realidade, já sabe o contexto porque que determinado aluno tem aquele comportamento e geralmente é reflexo do contexto familiar e contribuiu também para minha formação, na parte mesmo continuada porque depois que eu formei eu me interessei em participar de congressos, fazer pós-graduação e o Pibid ele te insere também nessa parte mais acadêmica não só de prática, mas você quer participar de congresso, de encontro, isso te instiga a buscar sempre mais. [...]. (Professor 9 – Geografia)*

*A parte que o Pibid me influenciou diz respeito a inserção na escola, minha experiência escolar hoje ela já veio de uma experiência, não veio pronta, mas já veio uma experiência bastante rica, então não tive um choque de realidade ou de agir sem experiência, então como foi quase um ano de Pibid acho que 10 meses e essa pré experiência me deu força, me deu capacidade de ter uma experiência maior, outro aspecto foi o planejamento escolar também, isso foi de fundamental importância e esse planejamento aprendi com o Pibid. (Professor 10 – Geografia)*

De acordo com um levantamento realizado por Flores (2010) sobre as principais dificuldades e choque na entrada da carreira a autora refere-se: a realização do plano didático, controle disciplinar, gestão de aula, motivar os alunos, avaliação, as diferenças individuais. Sendo assim, constatamos que aqueles subprojetos que tiveram a oportunidade de ficar em sala de aula acompanhando o supervisor e também tiveram a chance de ficar responsável com a ajuda do supervisor em ministrar algumas aulas tiveram um desenvolvimento e uma consolidação maior em termos de conhecimentos pedagógicos, tendo em vista, que estes não ficaram sozinhos em sala de aula e assim como não ficaram “presos” a realizar um só tipo de atividade, como muitas vezes foi relatado no que se refere a ser reforço em determinado conteúdo denotando que puderam enxergar um certa totalidade do trabalho docente o que pareceu lhe afirmar mais como profissional nessa fase de início da docência.

Os professores, egressos do Pibid, avaliam em sua maioria que o programa foi fundamental para a diminuição do choque escolar ao ingressar na carreira docente, uma vez que as situações vivenciadas a partir do momento em que eles assumiram a sala de aula, eles já tinham passado por algumas questões parecidas ao participarem do Pibid, esta realidade, pode ser apontada como um instrumento de forma a possibilitar mais confiança para exercer a profissão. Tendo em vista, a experiência já perpassada, eles adquirem autonomia e a

consolidação da profissionalidade (modo de ser e estar na profissão), como podemos ainda observar no seguinte extrato:

*[...] Quando eu entrei em sala de aula eu já tinha a experiência, por exemplo, de como ter o domínio com a turma, de como tratar alguns assuntos... o Pibid proporcionou que eu não pegasse aquele baque de entrar na turma com 40 alunos, então foi essa questão mesmo da experiência porque eu já estava vivenciando aquilo no Pibid, é um pouco diferente ainda, porque lá você está só, você não está com a sua dupla do dia e nem tem o professor lá. O impacto foi menor porque você já estaria acostumada a lidar com o dia-a-dia escolar porque o Pibid proporcionar isso: a aproximação com a realidade escolar, ele permitiu muito, porque eu fico imaginando assumir uma turma sem ter esse contato porque o Pibid é também diferente do estágio porque por mais que o estágio tenha uma carga horária maior... por que no meu caso eram quatro estágios [...]. (Professora 8 – Ciências Naturais)*

A passagem pelo Pibid muitas vezes foi comparada com a experiência vivenciada no estágio. Apesar de não ser o foco deste trabalho realizar uma comparação entre ambos, mas rapidamente, podemos dizer que o Pibid não faz parte do currículo obrigatório para todos os licenciandos, embora possa utilizar em algumas universidades como carga horária para acréscimo de horas, temos que ele é uma política pública educacional que se efetiva por meio de um programa que tem a finalidade de incentivar o estudante a optar pela docência; já o estágio é parte curricular da universidade e obrigatório a todos os estudantes, ele é cursado na fase final do curso, diferentemente do Pibid que pode ser cursado no início da formação inicial.

A formação de professores da proposta “3+1” é concebida a partir da década de 30 e é caracterizada de acordo com Sá e Santos (2009) como modelo da racionalidade técnica na área educacional, porque tem como pressuposto que o estudante vivencie a teoria durante os primeiros anos da licenciatura visando adquirir conhecimentos na área e ao final do curso “aplique” esse conhecimento por meio das práticas pedagógicas. Esse tipo de proposta vigorou até meados de 1990 que após muitos fóruns de discussões sobre os modelos de formação de professores enfatizaram um entendimento da necessidade da reformulação desse modelo, ou seja, da superação desse esquema 3+1. Ao longo de todo esse processo, que foram de muitas lutas foi suspenso a racionalidade técnica e entra em vigor a epistemologia da prática.

Vemos que essa prática vem mudando aos poucos e, tendo como foco o Pibid, observamos que é um programa que vai na contramão dessa proposta, uma vez que, possibilita, como já citado, a oportunidade de o estudante se integrar desde os primeiros semestres no programa, esse tipo de oportunidade, compreendemos como importante, na intenção desse bolsista de se integrar e ambientalizar com o ambiente escolar, mas sabemos que é menos de

10% de alunos que cursam alguma licenciatura que conseguem essa experiência, o que significa que a maioria dos alunos acaba, por vezes, realizando o estágio só no final do curso.

Foi apontado por alguns entrevistados que o Pibid é melhor em comparação ao estágio, pois muitas vezes o estágio se concretizou em forma somente de observação e mero espectador, ou às vezes, somente no final do estágio, terem a oportunidade de dar uma aula, com a finalidade burocrática de cumprir o regramento do estágio; já no Pibid foi possível ir além da observação em alguns projetos, tendo assim, a viabilidade de desenvolver metodologias, propor projetos, ter alguém acompanhando o seu desenvolvimento, ter uma bolsa para estudar, ter mais tempo em sala de aula, dentre outros motivos que os entrevistados mencionam. Os relatos nos dizem que a vivência da realidade escolar no Pibid é mais abrangente e rica em relação ao estágio.

*O Pibid foi esse primeiro contato e com qualidade que normalmente o estágio não tem, ele não oferece pelo menos na minha época o estágio supervisionado não me ofereceu a qualidade de experiência de prática que eu tive com Pibid. Sobre a questão da diferença entre o estágio e Pibid, em termos de o Pibid te oferecer uma qualidade melhor; primeiro o estágio nem sempre é remunerado e isso é importante para o estudante poder se dedicar ao estudo, então já tem essa questão, segunda questão esse valor que a gente recebia parte dele a gente recebia para estar estudando na UNB porque a gente discutia o que era feito ali na escola e também discutia lá na graduação tinha essa reflexão da prática que tinha ali na escola posso estar fazendo julgamentos errados, mas acredito que o estágio supervisionado ele é mais simples, menos elaborado, ele tem uma supervisão menor, talvez não deveria ser, mas na minha graduação na minha época foi assim que me senti. (Professor 13 – Pedagogia)*

*A questão do Pibid, pra mim enquanto aluna da UnB, a vivência mais importante que eu tive foi o Pibid, [...] e no caso que é importante notar é o fato que no Pibid você ver a realidade, você vai para a escola, não é que nem o estágio, porque o estágio você fica sei lá um bimestre quando não, eu não sei se todo mundo fica um bimestre e as vezes você só observa. [...] então assim o Pibid ele deixa a gente ver a realidade, tanto é que eu tive colegas que desistiu de ser professor porque estava no Pibid e eu acho isso muito bom porque é muito triste quando a pessoa entra pra tipo odiar e assim, cara... cara você tem que pelo menos gostar porque não dá pra cumprir tabela, porque assim você se relaciona com muitas pessoas. Principalmente, o Pibid proporcionou conhecer sala de aula, não só da realidade da escola, mas como são os modos operantes de uma escola que não é só chegar, que além de você preparar a sua aula você vai ter que perder tempo criando metodologias de avaliação, vai ter as partes burocráticas eu acho que ensina o dia a dia e é um conhecimento mais profundo do que o estágio, bem mais. (Professora 23 – Teatro)*

Nas entrevistas em que aparecem a discussão sobre a diferença entre o Pibid e o estágio, em geral, todas as falas comentam que o Pibid se destacou além do estágio pelo fato de ter vivenciado a realidade e o contexto escolar de forma mais próxima, e também de ter tido a

oportunidade de desenvolver inicialmente suas habilidades com o fito de ter o domínio de dar aula, fato que facilitou sua atuação como professor iniciante ao entrar na docência.

Esse fato nos permite associar um melhor desenvolvimento com o início da profissão docente, uma vez que esses professores entrevistados tiveram a facilidade para adentrar o campo educacional e, assim, conhecer os aspectos que envolvem a profissão, portanto, vislumbramos que a participação no Pibid e a entrada em início de carreira, certamente, se dá de maneira mais suave conforme as suas falas.

A experiência do Pibid durante a formação inicial possibilita que esses estudantes tenham acesso aos primeiros passos da profissionalização e profissionalidade, uma vez que estão em contato direto com o espaço do trabalho docente que auxilia na sua formação, este é o primeiro passo para a assimilação do que é ser o trabalho do professor. Consideramos como *locus* formador a universidade, porém a passagem pela escola e a inserção dos estudantes pelas políticas públicas voltadas para área de formação contribuem para a consolidação da profissão e construção da profissionalidade, uma vez que, os estudantes iniciam sua experiência no ambiente escolar antes do exercício como professor, ou seja, nos primeiros anos de sua formação inicial.

Esta situação, nos leva a inferir que durante a passagem do Pibid, os egressos entrevistados nos revelaram que o programa possibilitou antecipar e oportunizar que ao chegarem na Secretaria de Educação do DF como professores pudessem ter a noção de como saber agir em sala de aula. Esse tipo de contribuição do programa é importante, pois é um resultado que está alinhado com as falas das autoras Curado Silva e Limonta (2014, p. 15-16) “a formação inicial, portanto, deverá ter uma relação orgânica com o futuro local de trabalho, que é, também, onde se realiza a formação contínua”. Nesse panorama, o Pibid proporcionou a relação entre a universidade e a escola, posto que, a vivência na universidade durante o curso de nível superior torna-se limitada sem a relação com a escola, esta promoveu um enriquecimento na formação dos egressos do Pibid, tendo em vista, que eles não ficaram limitados ao currículo obrigatório da universidade e tiveram a oportunidade de experimentar o futuro ambiente de trabalho.

O Pibid viabilizou que os egressos pudessem entender as suas atribuições enquanto futuro professor, como podemos observar nas seguintes falas: “[...] *Contribuiu para a minha prática, para eu entender a rotina de uma escola, como funciona uma aula, como funciona com os alunos, acho que deu um pouquinho para eu saber mais ou menos o que eu ia lidar quando chegasse na escola*” (Professor 12 – Educação Física). Como vemos o participante explicitou

as situações cotidianas, desse modo, o programa favoreceu a futura inserção do egresso no seu campo profissional.

A professora 11 de Educação Física também nos mostra como o Pibid facilitou a sua entrada na carreira:

*Ele antecipou para a gente o que viveríamos dentro de uma escola pública os aspectos tanto positivos quanto negativos, a noção dos alunos, dos professores, de coordenação, de contato com a comunidade, festas da escola que ela propõe. A preparação para realidade que é a escola. [...] primeiro porque a gente observa a forma de lidar com as crianças do professor, dentro da escola você ver que tem um currículo onde você se baseia apesar de você ver que na educação física é muito falho, então, você tem uma ideia por onde começar a planejar suas aulas, então eu vi isso no Pibid, eu vi que tinha um amparo, dentro do Pibid também a gente ver que tem todo um aporte da escola, da coordenação, da direção para te ajudar também, e principalmente, eu acho que essa observação das aulas em si mesmo nua e crua que foi o que me deixou mais segura como o professor lidava pra gente ter um parâmetro de como lidar futuramente com as crianças. [...] de como era cobrada avaliação porque tinha uma prova de educação física, então, a gente viu que tinha toda uma lógica, uma sequência pedagógica eu acho que essa parte do relacionamento do professor com os alunos, se tivesse problema a resolução desses problemas tudo, com certeza, influenciou e ajudou principalmente a parte de conflito que a gente pôde observar, por exemplo, [...] uma criança que já roubou como que o professor lidou com aquilo, o que você tirou daquilo e como que você vai lidar com isso para frente se acontecer na escola, então, a gente teve exemplos e a gente pensa, será que a gente faria igual aquilo, como a gente faria? Esse tipo de coisa é interessante ter tido a vivência para poder não se assustar, aquele choque na frente, então, com certeza isso deixa a gente mais segura por ter tido essas experiências passadas.*

As falas demonstram que o Pibid interferiu diretamente na forma de ser e agir dos professores, de acordo com as falas o programa os ajudou a conhecer situações que iriam vivenciar como futuros professores, também é possível mensurar que a partir de suas experiências como professores iniciantes, estes tiveram a oportunidade de adquirir alguns conhecimentos, por exemplo: conhecer a rotina de uma escola, relação professor-aluno, festas de escolas, funcionamento da escola. Resgatamos aqui a contribuição de Hoyle (1982) que fala sobre a profissionalidade restrita, ou seja, aquela que está mais ligada ao desenvolvimento do estudante em sala de aula, como é o caso do Pibid.

A partir desse contexto, trazendo as perspectivas de formação de professores, em específico, a epistemologia da prática e a práxis, a primeira pauta-se no imediatismo, no pragmatismo e no uso de técnicas para o desenvolvimento de suas atividades; já a perspectiva da práxis é caracterizada pela utilização da teoria e da prática, de forma, que o professor tenha a compreensão de suas escolhas e atitudes. A esse propósito Curado Silva (2017, p.12) nos diz que a formação de professores não pode se traduzir em espontaneísmo, mas em uma concepção

de produção de conhecimento e nessa perspectiva que o trabalho do professor seja referenciado pela “práxis qualificada pela capacidade reflexiva no e pelo trabalho, visa produzir elementos e recursos necessários à sua existência profícua em uma sociedade humana e historicamente situada em que a leitura dessa realidade emancipe o professor”. Levando em consideração o Pibid e a sua relação com o professor iniciante, temos uma profissionalidade mais focada na prática, uma vez que os professores destacaram aspectos mais práticos referentes a sua aprendizagem e conhecimentos no decorrer da sua passagem do programa, mas que não podemos deixar mencionar, que de acordo com os professores entrevistados, os ajudaram a terem uma atuação melhor ao iniciarem a sua carreira docente.

Inferimos que o professor iniciante ao ter tido a possibilidade de participar de um programa de iniciação à docência, este pode se aproximar de uma perspectiva da epistemologia da prática ou da práxis, mas consideramos que o professor ao se referir mais em aspectos sobre a prática e também, por vezes, cunharem aspectos que o programa não deu conta de mostrar toda a realidade escolar, esses dados, nos pareceu que Pibid se aproxima mais da perspectiva epistemologia da prática, tendo em vista que o trabalho desenvolvido no programa ficou mais restrito em sala de aula e não foi ampliado para uma formação mais próxima com a teoria-prática.

Podemos dizer ainda que o programa é importante para ter acesso a várias dimensões do conhecimento escola e uma delas refere-se que os estudantes tiveram uma experiência prévia antes de assumir uma sala de aula, como podemos ver:

*[...] influenciou porque quando eu fiz o Pibid eu tive mais certeza do que eu queria que era aquilo ali que eu gostava de fazer então com certeza influenciou traz segurança a experiência prévia que a gente tem. Eu acho que a questão do planejamento em equipe porque todas as aulas que a gente fazia era uns 4 ou 5 alunos da mesma escola com a mesma professora, então tudo a gente debatia e sentava para planejar juntos e isso é uma prática constante da secretaria a questão da interdisciplinaridade dos ciclos que estão sendo aplicados agora, então, para isso também... essa questão do planejar juntos, sentar e ouvir outras ideias. (Professor 6 – Ciências Biológicas)*

*É importante porque já entra no mercado de trabalho, no meu caso, eu já entrei com 4 anos de experiência, isso é ótimo, 4 anos de experiência comprovada em que você não é aquele negócio cru que não sabe dar aula, você já entra no mercado de trabalho sabendo o que você vai fazer e sabendo o seu objetivo. (Professor 4 – Química)*

Podemos dizer que o egresso do Pibid chegou mais ambientado com realidade escolar que lhe aguardava e com uma experiência consolidada, e isso, os deixaram mais seguros em sua atuação, de forma, a diminuir as tensões de início de carreira. Nesse contexto, os egressos

nos revelaram que por meio do Pibid foi possível aprender o que é dar aula, ou seja, a prática de sala de aula, logo nos disseram que a partir dessa experiência muitos conhecimentos que utilizam em sala de aula tiveram como base os aprendizados adquiridos no programa e estes foram relevantes para a sua atuação hoje como professores:

*O Pibid foi a minha primeira experiência, eu nunca tinha entrado em sala de aula e depois do Pibid eu só fiz o estágio e depois já comecei aqui este ano (na escola hoje), **então tudo que eu aprendi, eu aprendi no Pibid e tenho desenvolvido aqui e tentando melhorar [...]**. (Professor 19 – Inglês)*

*Contribuiu com a parte da prática docente dentro da escola pública, com o conhecimento adquirido através da prática e observação do cotidiano de uma escola da SEEDF. A prática docente é componente fundamental e de extrema importância para a formação de um professor, independentemente da disciplina lecionada. (Professor 26 – Música)*

É importante que este futuro profissional tenha a capacidade de compreender a totalidade que envolve a função docente, mas de certo, o que os entrevistados apontaram que o programa foi uma oportunidade de antecipar as vivências do seu futuro local de trabalho, sobre isso, Formosinho (2009, p. 105) nos diz que:

a prática pedagógica é a fase de prática docente acompanhada, orientada e refletida, que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Silvestre e Valente (2014) afirmam que é necessária uma formação que viabilize entender a escola e seus determinantes políticos, econômicos, sociais e pedagógicos, compreendendo-a como um espaço de produção cultural e que seja capaz de “reconhecer o referencial político e epistemológico que conduz a sua prática e defender os motivos que o levam a escolher esse referencial, podendo, dessa forma, optar pelo sentido social que deseja imputar à sua ação[...]”. Desse modo, podemos inferir que apesar de a experiência do Pibid se constituir mais numa aproximação com os aspectos práticos, podemos dizer, que essas experiências e vivências possibilitaram o início da compreensão sobre a função docente, além de construírem sua profissionalidade, essa constituição perpassa pelas relações sociais no ambiente escolar, no contexto de saber como lidar com os estudantes, sob uma concepção de educação, construção de metodologias, lidar com família, ou seja, sob marcos objetivos e subjetivos desse profissional.

Como observado, os professores entrevistados relatam que foi uma chance de conhecer a profissão e de antever o que seria seu futuro o ambiente de trabalho. Sobre a compreensão da

função docente, ainda que não se dê de modo completo, mas serviu para iniciar a compreensão sobre “clarificação da função de *ensinar*: é que existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o *tipo de conhecimento específico* que se reconhece como necessário para exercer” (ROLDÃO, 2008, p. 175/176). Em vista disso, a experiência no Pibid possibilitou os conhecimentos iniciais necessários para o exercício profissional aos estudantes egressos do programa como, por exemplo, aquisição de um vocabulário próprio, conhecer a forma de trabalho, a rotina de uma escola, lidar com os pares, ou seja, conhecimentos adquiridos durante a socialização antecipatória que servem para o entendimento da profissão.

Gomes e Felício (2017, p. 6) nos dizem que o Pibid é um:

[...] programa que favorece o desenvolvimento de um espaço de formação coletiva e cotidiana ao ofertar uma maior aproximação com as diversas realidades que caracterizam a profissão e a seus protagonistas. Neste sentido, consideramos que o PIBID tem a possibilidade de revisitação da dicotomia histórica que ainda sustenta a formação e profissionalização docente: teoria/prática; preparação para o ensino/preparação para a pesquisa; preparação teórica/preparação prática.

Nesse contexto, o Pibid corresponde a um mecanismo de formação e profissionalização docente, e este é entendido como a melhoria das condições da profissão e de sua inserção, o que pode ser visto como algo que gera benefícios para a profissão, além de corroborar para a melhoria das práticas docentes.

Sendo assim, por meio do Pibid é possível contemplar diversas situações de preparação a futura atuação dos professores, e assim os professores iniciantes nos dizem que foi importante no sentido de que ao chegar em sua sala de aula houve a minimização dos aspectos de tensões relacionados aos primeiros anos da docência, sendo importante para que eles chegassem com mais segurança em sua atuação.

Em síntese, os elementos extraídos das falas dos professores denotam uma construção de profissionalidade numa perspectiva prática, embora isso aconteça não podemos deixar de mencionar que também enfatizaram que esta experiência os ajudou no início de suas atividades profissionais, no entendimento da função do professor, de ter uma noção de como agir diante das situações, sendo assim, apontaram que embora tenha sido de modo incipiente houve uma reflexão de sua atividade profissional.

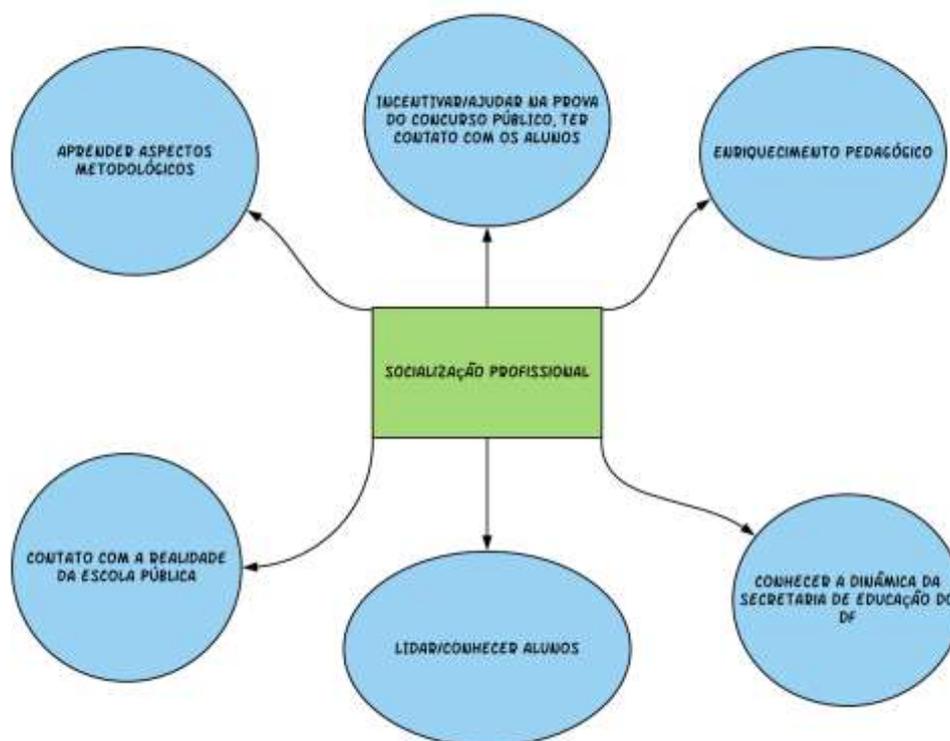
### 5.3 Socialização Profissional

A socialização profissional é um dos primeiros passos para se conhecer uma profissão, neste caso, a iniciação na profissão docente acontece de diversas maneiras e uma das

possibilidades é por meio de estudos teóricos, estágios durante a formação inicial ou até mesmo por programas que possibilitem esse tipo de contato como é a situação do Pibid. Como já esclarecido o estudante pode participar do Pibid a partir do segundo semestre letivo e com isso antes mesmo de passar pelo estágio já tem a oportunidade de conhecer a realidade escolar, nesse sentido, é possível apreender vários conhecimentos, saberes, competências de modo a contribuir para sua futura atuação, dessa forma, pode atenuar as dificuldades que são perpassadas durante o início da carreira profissional, conforme, nos esclarece a literatura sobre o assunto.

Nesse sentido, esta categoria apresentou os seguintes indicadores: i) aprender aspectos metodológicos-didáticos; ii) enriquecimento pedagógico, iii) conhecer a dinâmica da Secretaria do DF, iv) contato com a realidade da escola pública, v) ajudar/incentivar na prova do concurso e vi) conhecer os alunos e com o objetivo de ilustrar, apresentamos a seguinte síntese:

Figura 6 - Socialização Profissional



Fonte: Elaborada pela autora (2018)

Concebemos o processo de construção da função docente e da profissionalidade intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento da socialização profissional, uma vez que

o estudante está no seu processo de formação. Assim, a socialização não acontece de modo contínuo, pois no decorrer dessa trajetória há reformulações de crenças e valores sobre a profissão, exemplo disso é a passagem de estudante para professor em que supõe uma concepção sistematizada sobre o ser professor e sobre o ensino, portanto, durante a formação inicial e também por meio de todas as suas vivências se realiza o processo de socialização profissional (SANTOS E COSTA, 2016).

Consideramos que a partir dos indícios advindos das entrevistas realizadas podemos dizer que por meio da vivência dos egressos do Pibid foi possível realizar uma socialização profissional peculiar, assim, estamos considerando o entendimento sobre a socialização profissional que Guimarães (2003, p. 3) nos diz:

[...] o processo através do qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar numa determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais. Poderíamos arriscar a dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo.

Além disso, uma das dimensões da profissionalidade docente é ela ser composta pelos elementos da socialização profissional, já que esta serve de base para se desenhar e compreender o trabalho que se realiza.

Curado Silva (2017) nos diz que o entendimento sobre o trabalho no início da carreira do professor perpassa pelos seguintes fatores: a formação do ser professor, ou seja, a modificação enquanto sujeito que efetiva a ação docente; o estudo do desenvolvimento de suas práticas; quais técnicas para serem utilizadas em sala de aula; os variados projetos; as intenções das suas propostas pedagógicas para a efetivação do projeto educativo.

Sabemos que o início da carreira docente é um momento que muitas vezes os professores chegam a assumir a profissão sem nem mesmo saber se é isso que ela deseja seguir ao longo da sua trajetória profissional, nesse sentido, o Pibid torna-se um instrumento para além de o estudante ter um contato mais próximo com a realidade escolar, possa também escolher assumir pela profissão e nesse período ter contato com a socialização profissional antecipatória ao exercício profissional. Esse tipo de oportunidade pode influenciar de forma relevante na tomada de decisão do estudante, pois ao chegar a exercer a profissão já terá uma experiência a mais do que só ter passado pelos estágios obrigatórios, por isso, é bem provável que o seu início de carreira seja menos desafiador.

O primeiro aspecto da socialização antecipatória relaciona-se em aprender os aspectos metodológico-didáticos, sendo caracterizado pelo desenvolvimento de diversas atividades em que possibilitam a apreensão dos meios para se trabalhar com a disciplina, conforme os extratos das falas:

*[...] Eu acho que essas atividades foram motivadoras, eu ficava cada vez mais motivado em discutir sobre maneiras de elaborar aulas mais interessantes ou maneiras de ministrar conteúdos de forma com experimentos utilizando experimentação porque a gente na Química discute que a gente tem que começar a aula de forma sempre interessante uma das maneiras mais fáceis de fazer isso é começar com experimentos mostrar um fenômeno, trazer um fenômeno para sala de aula e discutir este fenômeno para os alunos ao invés de colocar o fenômeno no quadro e o aluno tem que imaginar, então eu ficava pensando como é que eu vou começar o conteúdo com os experimentos, quais experimentos possíveis, como é que eu vou abordar o experimento, eu ficava cada vez mais animado em estudar essas coisas porque lá nessa escola tinha um laboratório muito bom para nós pibidianos e eu e a professora estávamos sempre em discussão, eu me sentia muito animado, eu achava que ser professor era muito fácil nessa época, depois eu vi que em outras escolas não tem laboratório, as coisas não são tão fáceis assim, você tem que se virar de outras formas, mas nessa época eu falei nossa isso vai ser lindo, eu vou ser professor e vai ser desse jeito aqui, vou ter um laboratório para mim e eu dei sorte porque nessa escola aqui eu tenho um laboratório para mim, então eu faço algo semelhante é o que ela fazia lá, então, eu fiquei muito animado[...].*  
(Professor 3 – Química)

***Sim, ele me influenciou positivamente, com certeza, com o Pibid eu percebi que eu poderia fazer algo além do tradicional que é comum nas escolas e no Pibid ele tem essa característica levar coisas diferentes para os alunos, então, faz com que aquela aula de ciências não seja a mesma coisa, mas antes porque eles poderão sair do tradicional aquele ensino memorístico isso me influenciou de forma positiva porque eu vi que eu poderia ser uma professora diferenciada que eu posso fazer algo diferente pelo meus alunos, eu quero ser professor, mas que tipo de professor você quer ser?! Então é o tipo de pergunta que você tem que fazer sempre.*** (Professora 8 – Ciências Naturais)

*A experiência, o contato a mais e também a própria utilização de formas diferentes de dar aula que foge um pouco do mais tradicional e padrão do que aquela aula expositiva, a gente ver que realmente funciona as abordagens diferentes são muito boas, por exemplo, temos muitos professores que depois que eu entrei na secretaria e tem um pouco de preconceito de enrolação até da parte dos alunos eles acham que utilizar um filme é uma metodologia diferente é meio tipo que rolar, às vezes tem o resultado muito melhor do que aquela aula expositiva tradicional.* (Professor 5 – Ciências Biológicas)

Os professores entrevistados enfatizam o Pibid como a oportunidade de proporcionar a vivência de aprender novos recursos didáticos com a finalidade de se trabalhar com o conteúdo, o que pode facilitar a aprendizagem dos estudantes, porém, conforme esse professores iniciantes expuseram nas entrevistas, nos dá a entender que há uma reprodução de metodologias e, muitas vezes, reproduzem pelo simples fato de terem aprendido a trabalhar com um determinado

contexto e acabam levando esse tipo de aprendizagem para todas as turmas corriqueiramente. Também não queremos dizer que aprender novas metodologias não sejam importantes, porém, há que se ter uma determinada finalidade e saber como se é adotada, qual o sentido dela, com qual intenção, compreender porque é utilizada e não simplesmente colocá-la em prática de qualquer maneira. Desta feita, conforme temos reafirmado em diferentes momentos da análise o modo como cada subprojeto foi estruturado, também a utilização de diferenciadas formas de acesso às metodologias e, conseqüentemente, a relação do professor iniciante, esses fatores, possibilitam o conhecimento do seu exercício profissional.

Nessa mesma linha de discussão, Anderi (2017, p. 118) em um dos resultados da sua pesquisa de doutoramento, nos diz que muitas vezes em alguns subprojetos do Pibid há “procedimentos metodológicos, desvinculados dos objetivos e com conteúdos esvaziados de sentido, não apresentando preocupação com seu caráter científico e na elevação dos níveis de cultura geral”. Sobre esse elemento e a partir das falas dos professores entrevistados nesta pesquisa, muitas vezes, são desenvolvidas as mesmas metodologias que aprenderam no programa, sem perceber a diversidade de tipo de turmas e de suas necessidades, isso talvez se desvincule de um projeto mais amplo de sociedade, de ser humano consistindo e da finalidade de cada metodologia o que pode se caracterizar em uma prática esvaziada.

Apesar destas situações descritas acima, os entrevistados disseram que por meio do Pibid foi possível ter um enriquecimento pedagógico, sendo este caracterizado pela vivência do contexto pedagógico, dos teóricos estudados, fruto também das reuniões com os supervisores e coordenadores, como explanado a seguir:

*Ao fazer a leitura dos textos teóricos do Pibid me trouxe um enriquecimento pedagógico significativo de uma tal forma que essas leituras obrigatórias dos teóricos da pedagogia, da Educação, da geografia, de modo geral, foram determinantes na hora da realização da prova do concurso, então essas leituras contribuíram para a facilitação da compreensão das questões da prova. (Professor 10 – Geografia)*

*Sim, proporcionou nesses aspectos que eu falei mostrar que não é linear, não é só um método de você passar o conteúdo me mostrou novos caminhos, novas perspectivas e nesse sentido sim eu acho que proporcionou uma identificação com a profissão; a questão do planejamento eu acho que o Pibid envolveu muito planejamento para cada aula a pessoa tem que planejar né então acho que se identifica muito com a profissão também a discussão coletiva tudo era construído de forma bem coletiva eu acho que isso é importante também elaboração de material também isso é muito importante eu acho que tudo isso daí se identifica bastante com a profissão de ser professor. (Professor 1 – Matemática)*

Como explanado no núcleo de colaboração coletiva da docência, alguns subprojetos, oportunizaram que os estudantes tivessem acesso a estudos de sua área dos subprojetos ou de

alguma área que envolvessem o desenvolvimento de suas atividades, como metodologia, planejamento, leis, alguns livros de literatura. Esse fato torna-se relevante, pois viabiliza um enriquecimento pedagógico para os futuros professores

Outro aspecto que nos chamou atenção e que as entrevistas revelaram foi que os professores iniciantes afirmaram que a passagem pelo Pibid possibilitou conhecer a Secretaria de Educação do Distrito Federal, ou seja, aprender sobre o sistema de lotação, compreender algumas documentações, questões de progressões funcionais, como podemos analisar:

*[..] nos deu uma grande abertura de como funcionava a secretaria de educação, então, a gente aprendeu sobre o sistema, a logística da secretaria de educação, como funciona a secretaria de educação, então assim, foi bastante rico mesmo durante o Pibid [...]. (Professor 13 – Pedagogia)*

*A maior influência que ele teve foi que eu tive a apresentação a secretaria, então, eu conheci mais ou menos como funcionava a escola em si, mas eu não conhecia como funcionava das questões organizacionais da própria secretaria, quem eu deveria buscar, mas eu sabia que existia, tirando isso, também ensina um pouco dessa dinâmica mesmo da escola. (Professor 14 – Pedagogia)*

Portanto, como observamos foi possível aprender sobre questões relativas a Secretaria e oportunizar para os futuros professores conhecimentos prévios com a finalidade de não entrarem na secretaria sem saber como funcionam questões referente ao desenvolvimento de seu trabalho, como podemos ver no seguinte depoimento também: “igual já falei... te influência de te dar o suporte para você não entrar tão perdido na Secretaria de Educação que você passa entra no concurso e ninguém te diz nada você vai por sua conta, então o Pibid te dá essa base [...]” (Professor 6 – Biologia). Neste depoimento, nos deparamos com mais uma realidade da Secretaria do DF em que os professores entram sem ter um suporte ou apoio pedagógico para realizarem um curso com as principais instruções sobre os trâmites internos dela, podemos inferir que esse tipo de situação, principalmente para os estudantes que passaram no concurso e não têm a compreensão de como funciona a Secretaria e também apresentaram dificuldades no sentido de entender como ela está organizada,<sup>11</sup> mas que o Pibid apresentou alguns conhecimentos sobre a realidade da Secretaria de Educação do DF. Acreditamos ser relevante esse tipo de oportunidade de conhecer melhor a SEEDF por meio do Pibid, pois dessa maneira, o professor iniciante ao ingressar nela já estará mais ambientado com seus trâmites internos.

---

<sup>11</sup> Ressaltamos que na Secretaria de Educação do Distrito Federal existe o Curso de Integração, mas o acesso a ele é carregado de contradições, uma vez que ele se realizou ao longo dos anos em espaços distantes das escolas em que foram lotados os professores, o que inviabiliza a participação dos professores, e só recentemente pode ir para alguns pólos mais próximos, outro fator é que não possuem caráter obrigatório e, por isso, apresentou poucas adesões dos professores efetivos. Enfatizamos que essa realidade se complexifica para o professor temporário, tendo em vista, que está em um plano de carreira precário.

Também nos deparamos com o indicador referente a conhecer a realidade da escola pública, uma vez que, nem sempre o estudante é oriundo da escola pública ou até mesmo não tem conhecimento dos problemas que fazem parte da realidade escolar deste segmento, portanto, oportunizou aos estudantes conhecer de perto essa realidade, e também favoreceu uma relação institucional mais estreita entre a universidade e a escola pública:

*[...] Eu vim de colégio militar, então eu nunca tinha entrado numa escola pública, então, foi um choque de realidade... quando eu entrei em sala, meu Deus isso é muito diferente, isso enquanto estava lá no Pibid... porque eu entrei em sala de aula no terceiro semestre de graduação fora isso eu vim de colégio militar e antes disso eu era do SESI, então a lógica de ensino era bem diferenciada, não existia subida de aula, não existia evasão, as dificuldades cognitivas a grosso modo eram bem menores porque eram alunos que tinham a possibilidade de estar só estudando então eram projetos diferenciado é outra realidade, outro nível... aqui eu já estou mais ambientalizada por que é o meu terceiro ou quarto ano de contrato, mas no início, principalmente..., eu entrava (durante o Pibid) com uma colega que era a minha veterana que eu até tinha medo de entrar sozinha... os alunos eram maiores que eu, então foi uma caminhada[...]. (Professora 17 – Filosofia)*

***Olha foi o meu primeiro contato com essa parte de ser professor de ensinar foi no Pibid**, então os aspectos que ele me apresentou foi assim a realidade de escola pública que ainda que eu tenho estudado toda minha vida em escola pública você visualiza isso da perspectiva de professor, com certeza, foi fundamental a minha escola era muito boa, o Paulo Freire, era muito bom então eu tive uma perspectiva de uma escola que já é estruturada onde a direção funciona os docentes funcionam bem, os alunos também correspondem e respondem aos professores, mas em relação a esses aspectos apresentados eu acho que foi de uma perspectiva bacana eu gostei muito da experiência [...]. (Professor 15 – Português)*

***Bom ele mostrou a realidade porque eu sempre quis ser professora e aí o que me fez entrar no Pibid foi exatamente essa oportunidade de experimentar aquilo que eu achava que eu queria** porque até então eu só pensava, então ele me ajudou nesse aspecto de me mostrar como funciona a escola pública apesar de eu ter vindo da escola pública é muito diferente de quando você professor é outra realidade são outras situações que você enfrenta então serviu para me mostrar a realidade, a realidade dos alunos mas mesmo assim não serviu para me mostrar 100% porque uma coisa é você trabalhar lá no Paulo Freire da Asa Norte e outra coisa é você trabalhar no Riacho Fundo que foi onde eu cai na primeira vez, aqui no Núcleo Bandeirante, mas serviu para mostrar a linha um pouquinho da realidade da escola pública na visão do professor. Sobre a teoria a gente usava a biologia voltada para o cinema, e a gente trabalhava muito nisso, isso foi muito bom assim, até hoje eu uso muito essa questão de trazer o cinema, a série, desenho animado porque isso aproxima muitos alunos eles gostam e se apropriam daquilo ali, então eu acho que foi isso, essa teoria de como lidar com a mídia no ensino que a gente pegou muito no Pibid é que ajuda até hoje. (Professora 6 – Ciências Biológica)*

Os professores nos disseram que no Pibid tiveram um contato mais próximo com a realidade da escola pública, e também foi mostrado por alguns estudantes a diferença entre se

trabalhar numa escola localizada num bairro da região central da cidade de Brasília e outra escola localizada na periferia dela. Esta realidade de certo modo choca os professores, pois enquanto uma escola se localizada no centro da cidade, por exemplo, tem a maioria dos aparatos para se trabalhar, na outra localizada na periferia apresenta falta de materiais, sem contar que em geral, os casos de indisciplina, evasão, dificuldades de aprendizagens se apresentam com mais intensidade do que nas escolas do centro da cidade, conforme indicação das falas dos participantes da pesquisa.

As entrevistas também nos apontaram que o Pibid foi um instrumento para incentivar e ajudar na prova do concurso para professor, esse aspecto pareceu consolidar uma marca relevante na construção da profissionalidade docente, já que os estudantes ao manterem contato com outros professores já estabilizados em sua profissão seja na universidade ou na escola pública puderam incentivar os estudantes do Pibid a seguirem uma carreira pública, como visto no seguinte extrato:

*Com certeza acima de tudo foi a motivação para ver realmente o que que eu ia fazer e ter essa vontade de ir lá e me inscrever no concurso e eventualmente vim ser chamado eu acho que talvez sem essa experiência eu não teria ido atrás do concurso teria pensado assim ah tem concurso mas acho que eu não vou me inscrever por “n” motivos, mas ter tido essa experiência com certeza deu impulso na vontade que eu tive de ser professor. (Professor 9 – Geografia).*

Esse tipo de situação se caracteriza como importante no processo de assimilação profissional pelo fato de o Pibid oportunizar aos estudantes que participaram do programa a conhecer um pouco mais sobre a Secretaria e, por conseguinte, incentivá-los e motivá-los a prestarem concurso para a sua área de atuação.

A socialização profissional possibilita o contato com vários aspectos do futuro ambiente profissional do professor quando se refere a escola, e um deles diz respeito a conhecer os estudantes em sala de aula e ter um acompanhamento próximo deles, sendo assim alguns professores iniciantes expuseram que de certo modo sentiram um impacto ao lidar com os estudantes da escola pública, pois uns estavam acostumados a darem aulas somente em escolas particulares:

*Vivência em sala de aula conviver com alunos de escola pública que é um público específico que é um público que não estava acostumado porque eu sempre dei aula em escolas de idiomas e aí o público é diferente, então, o maior choque foi esse né?! Na maioria das escolas a gente tem menos (alunos), escolas de idiomas, os alunos são mais educados (risos) são mais bem respeitosos, então, o choque de ver como era a realidade foi no Pibid de ver como é que funciona eu acho que foi mais isso da vivência da sala de aula mesmo como é que são os alunos do público [...] então o Pibid me apresentou a isso tanto é que quando eu cheguei na escola pública eu já estava meio que*

*familiarizado como funcionava as coisas mais ou menos do processo. (Professor 20 – Inglês).*

***Influenciou bastante e como eu falei justamente em saber lidar com os alunos porque a minha área é a área do ensino fundamental então é uma etapa que eles estão na adolescência é muito complicado saber lidar fazer com que eles sejam motivados, então no Pibid a gente conseguiu muito essa questão da motivação até porque a gente fazia atividades dinâmicas, atividades práticas porque ciências já é complicado para eles é muito abstrato, então, a gente procura trazer modelos, representações justamente para motivá-los no estudo da ciências então, o Pibid contribuiu muito justamente, por isso, a gente conseguia ver na faculdade porque o professor sempre fazia sempre proponha isso... se eu não tivesse a prática do Pibid e poder levar, praticar isso para sala de aula, talvez hoje eu não saberia, porque a gente fica só vendo na faculdade e depois não sabe como utilizar e no Pibid eu consegui e hoje já é bem mais fácil motiva-los no estudo. (Professor 7- Ciências Naturais).***

***Sem dúvida, se não fosse o Pibid eu teria chegado aqui com muito menos experiência de sala de aula e assim você ter essa experiência de antemão faz uma diferença tremenda que eu ia chegar nessa escola aqui é aluno que tem situações muito frágeis nessa escola que são lá da Estrutural que tem que tem sérios problemas de infraestrutura, familiares, criminalidade, com drogas... se eu chegasse aqui cru, sem nenhum desses contatos eu estaria completamente perdido eu não sabia não saberia lidar com eles; já foi um desafio mesmo tendo essa experiência, essa experiência que eu tive já me ajudou bastante pra saber como me portar em sala de aula frente esses alunos e poder alterar o jeito que dou aula para melhor me encaixar no perfil deles. (Professor 10 – Geografia).***

Diante da exposição das falas, ponderamos que o Pibid permitiu antecipar esse conhecimento de lidar com os estudantes da escola pública, além de outras construções no processo de formação de professores em conjunto com a Universidade e o Pibid, estes conhecimentos construídos durante essa trajetória, certamente, os ajudaram a ter uma melhor atuação enquanto professores iniciantes.

Papi e Martins (2010, p. 4375) nos colocam que os primeiros anos da docência:

*Se inscreve como tempo/espço privilegiado para a constituição da docência, pois os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão, podendo ser um período mais fácil ou mais difícil dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, do apoio que recebem e das relações mais ou menos favoráveis que irão vivenciar.*

A socialização antecipatória permitiu ao futuro docente vivenciar as suas futuras obrigações, conhecer o seu ambiente de trabalho, suas funções enquanto professor, nesse sentido, Roldão (2005) nos diz sobre os descritores comum da profissionalidade, sendo eles: a) reconhecimento social associada a atividade; b) o saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; c) o poder de decisão sobre a ação desenvolvida

e d) a pertença a um corpo coletivo que partilha. Estes descritores nos ajudam a compreender o processo de construção da profissionalidade dos professores iniciantes vivenciados num programa de iniciação à docência, tendo em vista, que puderam conhecer, experimentar e vivenciar todos esses descritores, portanto, nessa relação foi possível antecipar o cotidiano da escola, bem como facilitou a construção da profissionalidade.

Em resumo, o início da docência é o período da inserção profissional que o professor terá uma aproximação dos aspectos profissionais com o cotidiano escolar, estes podem ser caracterizados de forma mais tranquila ou não, dependendo de sua formação, seus conhecimentos, suas experiências. Nessa perspectiva, o Pibid foi um ferramenta de socialização profissional para os professores iniciantes, de modo, a antecipar as questões que vivenciarão quando chegassem em sala, portanto, de acordo com as falas dos professores podemos inferir que a relação entre o Pibid e o professor iniciante promoveu uma aproximação com o contexto escolar, ainda que não tenha a possibilidade de conhecer a totalidade desse contexto, entretanto foi uma socialização antecipatória durante a formação inicial que fomentou a construção da profissionalidade e do entendimento da função do professor.

#### 5.4 Assumir a Profissão

A partir dos dados da empiria constatamos que ao longo das entrevistas realizadas com os professores egressos do Pibid na sua totalidade expressaram que o programa os ajudaram a escolher e continuarem na profissão de professor. Esse indicador nos revela que ao considerarmos a totalidade das falas e a recorrência da influência do programa na vontade de ser professor derivou em um núcleo de significação para este trabalho, pois conforme nos diz Aguiar e Ozella (2013) o núcleo deve sintetizar as mediações dos sujeitos, portanto, como ele apareceu com muita intensidade, iremos analisar como o Pibid influenciou na escolha de assumir a profissão de professor.

Partimos do entendimento que a constituição do ser professor se realiza a partir da sua formação pedagógica e por toda as suas vivências, não somente de cunho prático, mas por toda a constituição da dimensão do trabalho docente, sendo este, contemplado pelas relações objetivas e subjetivas que fomentam o desenvolvimento da profissionalidade no processo de formação.

Como posto anteriormente, consideramos que o trabalho do professor é classificado como trabalho imaterial, uma vez que viabiliza a aquisição de conhecimentos, transformações, novas aprendizagens. Desse modo, o trabalho docente é um dos principais elementos no campo

educacional e torna-se um instrumento para modificar o mundo. Os professores que durante a sua formação inicial puderam participar de um programa como o Pibid que promove ações como o acesso a socialização profissional, compartilha novos conhecimentos, aprendizagens, saberes em relação a gestão escolar, seus pares, alunos, tem como resultado uma assimilação de elementos e experiências que fortalecem o desejo de permanecer na profissão, além de ajudar nesse processo de assimilação das suas tarefas e conhecimentos específicos de sua profissão.

A carreira docente é caracterizada ao longo de sua trajetória por experiências, interações sociais, valores, processo formal e informal durante a formação que influenciam o desenvolvimento do professor. Deste modo, os processos de socialização profissional influenciam na hora de escolher a profissão (SANTOS; COSTA, 2016). Nesse sentido, destacamos que o professor iniciante ao participar de um programa de iniciação à docência, como é o caso do Pibid, em que este pode ter efeito relevante sobre o egresso a depender de sua experiência para optar por escolher e assumir ser professor, ou seja, dá continuidade na trajetória profissional.

Esse assumir a profissão é necessário que não se dê pela lógica do espontaneísmo ou pela imitação, mas que seja articulada numa formação sólida e que estes profissionais tenham a capacidade de refletirem criticamente durante a sua formação e atuação profissional, e que de acordo como defende Roldão (2007) o caracterizador do docente diz respeito **a ação de ensinar**, embora esteja longe de ser consensual o que se compreende por ensinar. Logo, torna-se relevante que durante o desenvolvimento de políticas públicas, principalmente, no que tange a formação inicial, os futuros professores tenham a compreensão do que é ser professor, como é constituída a ação do professor, qual a função do professor, questões como estas não apareceram de forma direta nas respostas dos professores, mas podemos compreender que a formação por meio do Pibid os ajudaram a compreender melhor sua futura atuação, bem como a optar seguir pela profissão.

Assim, a fim de superar tais modelos hegemônicos de educação, propõe-se um trabalho docente sólido que contemple discussões e reflexões sobre o planejamento participativo, organização espaço-temporal, critérios de avaliação, aspectos que norteiem as concepções do professor, principalmente, que se tenha mudanças efetivas nas políticas públicas de modo a não reproduzir modelos industriais e para isso seria necessário mudar o tipo de atuação que o Estado faz na formulação de políticas educacionais adotadas na contemporaneidade.

As entrevistas com os professores iniciantes nos proporcionaram o entendimento que o Pibid serviu de estímulo para esses professores trabalharem na área educacional ao concluírem a sua formação inicial e também para seguir carreira no funcionalismo público. Este dado

encontrado na empiria vai ao encontro dos objetivos do programa que é incentivar os estudantes a seguirem na carreira docente.

Esse incentivo é difuso já que conforme os dados coletados nas áreas de Química e Física apresentam um número baixo de professores que estão como professores na Secretaria de Educação do Distrito Federal, pois como já mencionado, sabemos que para atuar como professor SEEDF é necessário passar por seletivo que por sua vez tem um número reduzido de vagas, logo, não são todos os concluintes dessas áreas que poderão atuar como professores efetivos ou temporários na SEEDF.

Assim, os participantes da pesquisa deixaram claro que o Pibid foi um reforço na sua decisão de assumir a profissão, como podemos analisar nos extratos:

*[...] influenciou diretamente **na minha vontade ser professor**, dei muita sorte de pegar uma professora muito aberta para discussão, muita aberta para ser criticada e criticar também os nossos trabalhos, então a discussão estava sempre acontecendo nas aulas delas, nós sempre discutíamos, as aulas dela e as aulas nossas, bom, **eu acho que influenciou mais na minha vontade de estudar e ser professor de química[..]**. (Professor 3 – Química)*

*Assim é uma experiência a mais, além dos estágios foi mais um reforço do que é ser professor, tanto que influenciou porque a Biologia é bem abrangente, né, são diversas áreas e quando entrei na Biologia eu não sabia qual área eu ia seguir, se eu iria seguir mais acadêmica, se eu ia trabalhar com botânica ou enfim, né, eu fiz um ano de estágio em laboratório, depois fiz um ano de estágio de Pibid na botânica. Fiz parte também no Pet 2 anos, tipo assim, rodei todo o instituto e eu me enxerguei mais depois que eu entrei no Pibid, isso foi no último ano isso foi um reforço para seguir como professor. **O Pibid reforçou na minha escolha porque pelo menos na Biologia, assim grande parte dos alunos não entra com a ideia de ser professor, pensa mais em seguir essa carreira acadêmica não sei se acontece com os outros cursos, mas Biologia reforça muito isso de a gente seguir na carreira acadêmica e aí o Pibid puxou um pouco para essa área da licenciatura mesmo.** (Professor 5 – Biologia)*

***Antes de conhecer o Pibid eu estava com um pouco de incerteza sobre como que eu queria levar o meu curso**, mas acabei de ter realmente só convicção ter essa convicção de que meu objetivo principal seria dar aula, **então o Pibid teve um grande papel nisso porque eu vi como era a sala de aula como que eu ia me sair com professor.** Olha eu acho que ter esse contato com os alunos realmente foi que consolidou mais essa decisão a parte mais importante do Pibid foi realmente eu poder ter entrado em sala de aula e ter dado aula. (Professor 9 – Geografia)*

Diante dessas falas, observamos que ao iniciar sua participação no Pibid os egressos que estavam na formação inicial encontravam-se indecisos em relação a que rumo prosseguir após formado, no entanto, a sua vivência no Pibid possibilitou a ter uma visão e perspectiva melhor

do que seria o seu futuro exercício profissional. Inferimos assim, que a relação entre o Pibid e o professor iniciante, possibilitou reforçar o assumir a profissão.

Flores (2010, p. 183) nos diz que:

Os futuros professores possuem um conjunto de crenças e de ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar. Contrariamente a outros futuros profissionais, quando entram num curso de formação inicial, os alunos futuros professores já conhecem o contexto no qual vão exercer a sua actividade: as escolas e as salas de aula. O contacto prolongado com a futura profissão, através da observação dos seus professores, afectará, em maior ou menor grau, o seu entendimento e a sua prática de ensino, quer como alunos candidatos a professor, quer como professores principiantes.

Ainda que compartilhamos desse pensamento, acreditamos que apesar do professor ter contato desde cedo com a profissão, seja por meio da observação ou da sua experiência enquanto estudante, o ser professor é algo mais amplo, que não se aprende somente por meio da observação ou simplesmente pela imitação, é necessário ter um processo de formação longa em nível superior, e que este seja constituído de forma a ter a prática aliada à teoria e vice-versa a fim de que a aprendizagem do ser docente seja num viés emancipador de modo a não contribuir para a reprodução de atividades, mas sim, para consolidação da profissionalidade docente num viés da práxis. Concordamos com a posição da autora Curado Silva (2011, p. 4) sobre “[...] alguns princípios que entendemos serem fundantes de um projeto de formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora, sendo eles: a categoria trabalho, a relação teoria e prática, a pesquisa na/da formação e a função docente”. Sendo assim, no que se refere a questão do trabalho docente está inserido em meio a contradições capitalistas, portanto, não estando isenta do controle do Estado; já na relação teoria e prática, torna-se fundamental que a formação seja baseada na práxis, ou seja, que ambas sejam indissociáveis; no que tange a pesquisa na/da formação e a função docente é importante que durante o desenvolvimento de sua atribuição que é ensinar algo a alguém o professor também tenha a capacidade de pesquisar na intenção de produzir conhecimentos e, dessa forma, trabalhar com uma visão mais crítica da educação.

Diante dos dados já explanados em que temos um total de 1.163 egressos do Pibid das licenciaturas da UnB, destes 116 que estão atuando como professor da SEEDF, conforme a pesquisa deste trabalho no ano de 2017. Esse total de 116 professores na rede pública, em termos percentuais, equivale a 10% dos egressos do programa que assumiram a profissão de professor. Ainda que seja um número pouco expressivo do total, podemos mencionar que esses professores iniciantes ao chegarem nas escolas tinham, de certo modo, uma clareza de como

seria o desenvolvimento de suas atividades, além de impulsionarem esses estudantes a seguir carreira profissional na escola pública, conforme o seguinte extrato:

*[...] foi uma experiência bacana para mim eu percebi que eu gostava de ensinar dando aula no Pibid e fora todas essas questões econômicas que motivam, por exemplo, o professor a prestar um concurso para secretaria de educação [...] Mas a vontade de ser professor eu já tinha desde a graduação e ela foi consolidada no Pibid me ajudou a ter uma visão mais clara o contato com os alunos eu sempre gostei com o contato com os alunos isso também foi uma coisa que me agradou bastante eu trabalhei com o ensino médio por eles serem um pouquinho mais maduros ter essa possibilidade de conversa até hoje eu prefiro mais trabalhar com ensino médio e ter essa coisa mais madura de diálogo e veio do Pibid,[...]. (Professor 15 – Português)*

O Pibid apresenta como limitação a não viabilização de vagas para todos os estudantes da licenciatura, porém para aqueles que tiveram a possibilidade de participar pode-se afirmar que umas das principais contribuições foi o estudante conhecer e acompanhar por um período, geralmente, mais longo que o do estágio obrigatório o cotidiano de uma escola, uma sala de aula, embora, apontamos como outra limitação do programa em relação ao estudante é que, em geral, não tem a oportunidade de passar por todos os setores de uma escola, mas a depender da organização do subprojeto os estudantes têm uma experiência mais rica, além de como exposto nos depoimentos, o reforço para seguir trabalhando na escola pública. Sobre essa questão da adesão de um projeto político da escola pública por parte dos professores iniciantes, Rocha (2016) nos fala que o professor faz parte desse projeto que é composto de significados e sentidos basilares, e isto, se faz importante para a constituição da função docente e compreensão da função da escola.

Os professores iniciantes indicam que o Pibid proporcionou essa vontade de trabalhar na escola pública e, esta situação, podemos inferir que se torna um item relevante para o sentido do trabalho docente. Vejamos a fala:

*[...] O Pibid também me deu, me fez dá essa vontade de trabalhar em escola pública, ele colocou isso em mim, porque sempre ali em escola pública trabalhando com as limitações que tinha, porque mesmo sendo uma escola nas Asa Norte, tinha computador, tinha data-show, sempre tinha alguma coisa... ah mais não tem alguma coisa, mesmo com as limitações que a gente ver, dava vontade de trabalhar ali, era como se sentisse que ali que a mudança ia acontecer na escola pública, ali que eu tinha que fazer alguma coisa legal para a sociedade. (Professora 19 – Inglês)*

Vemos aqui, de acordo com esse depoimento que o Pibid incentivou eles a seguirem por um projeto de escola pública, nesse sentido, temos a construção de uma profissionalidade sob a interferência de marcas sociais da escola pública, da sociedade, questões construídas historicamente, sendo estas características incididas diretamente na construção do modo de ser

desse professor e na constituição da profissão, ou seja, o movimento de profissionalidade está atrelado ao processo de profissionalização e, por conseguinte, na construção da profissão também.

Apesar de o Pibid ter como fator relevante que os graduandos durante sua formação inicial pudessem ter essa convicção por assumir a profissão, ele apresentou algumas limitações apontadas pelos entrevistados como, por exemplo, não possibilitou ter toda a visão do trabalho docente, conforme os depoimentos:

*E aí quando você chega em sala tem algumas coisas que o Pibid não te ofereceu de você ter **um planejamento anual, aprender a criar uma relação cotidiana com aluno**. Você faz um projeto super bacana de cinema, teatro mas também vai ter o conteúdo que vai cair na prova [...] por mais que neguem, muitos (pibidianos) saem de lá achando que são professores plenos, eu mesmo, fui um desses, Eu saí de lá pensando que eu era um professor pleno lógico da Educação Básica pensando que eu já sabia de tudo e não é bem assim. (Professor 18 – Filosofia)*

*Então, você não conhece toda a realidade, o Pibid vem pra isso, pra mostrar um pouco da realidade da escola pública, porque assim, todos os Pibid que eu vi eram escolas públicas, [...] **mas ainda assim, a gente tem uma visão bem limitada**, mesmo a gente estando tanto tempo na escola, eu fiquei a minha quase graduação todinha, inclusive, e eu nunca vejo a sala de aula do jeito que eu vejo agora como professor, eu acho que até um pouco as minhas supervisoras lá do Pibid não mostrava pra gente esse lado esses problemas da sala de aula, então a gente nunca tinha essa noção do que acontecia. Eu sempre achei assim o Pibid inflexível, eu não sei, qual a palavra porque a gente levava uma vida corrida e as vezes eu queria estar, né?! E dizer... ah... professora eu vou ter que parar porque não tem como eu conciliar e tudo mais, então, eu achava o Pibid bastante inflexível, engessado, mas o Pibid ali foi a base, mas foi essa questão mesmo[...]. (Professora 19 – Inglês)*

Outra questão também levantada pelos professores egressos do Pibid relaciona-se que em alguns subprojetos, principalmente, aqueles que trabalharam somente com projeto em alguma área de conhecimento, o que já apontamos como limitação, nos colocaram que sentiram dificuldades quando assumiram a sua sala de aula, pois sempre tinham trabalhado com um número menor de alunos e quando se deparam com a realidade foi diferente em comparação com o projeto, como exposto por alguns professores:

*As limitações são, por exemplo, o fato de eu da turma reduzida: aqui eu trabalho com mais alunos, lá não, eram poucos alunos, lá não tinha problema de indisciplina coisas que a gente percebe na realidade. Não tinha lá a parte burocrática do processo que é, por exemplo, fazer a chamada, nesse sentido, ele é um pouco limitado por um lado ganha muito por um lado, mas eu acho que não dá para abranger tudo. Mas é nessa parte mesmo de quantidade menor de aluno não é a realidade ninguém dar aula para 10 alunos, não existe isso, e também a parte burocrática é questão de dar ponto, a questão das chamadas, de fazer relatórios, mais nesse sentido é eu acho que é isso. (Professor 2 – Matemática)*

*Quando eu fui para sala de aula que eu peguei 14 turmas eu falei humanamente impossível realizar os projetos que eu realizei no Pibid com 14 turmas da capacidade de conseguir movimentar tudo isso, então, as coisas elas também vão sofrer adaptação elas vão se transformar nem sempre elas vão ter a mesma qualidade do que é qualidade com uma turma reduzida. Durante a experiência do Pibid eu estava focado em duas turmas na escola não estou focado em 16 turmas imagina fazer um processo de criação e montagem com 16 turmas é trabalho que você tem não que você não faça mais como fazer a forma de fazer ela vai ser diferente então é por isso que eu tive que experimentar formas, experimentar os modos de fazer, então, o Pibid me proporcionou essa experiência que foi uma forma e um modo de fazer que sim eu levei pra escola mas que de fato eles não foram da mesma forma ele sofreu adaptações, as coisas mudaram, olhar ele muda também muitas coisas. (Professor 22 – Sociologia)*

Esse dado de os professores terem tido a experiência de trabalhar com um número reduzido de alunos em comparação à realidade escolar, demonstra uma limitação do contexto da sala de aula no que se refere a quantidade de alunos, por isso, inferimos que os estudantes que tiveram experiência só com projetos fechados no Pibid e não usufruíram da oportunidade de passar mais tempo em sala de aula com o supervisor apresentaram um maior choque da realidade escolar ao ter que lidar com uma sala de 30 ou 40 alunos.

Esse núcleo de significação, como visto, teve uma relevância na vida profissional dos professores iniciantes, considerando que ao poder contar com aporte de um programa de iniciação à docência que dá condições a eles fazerem uma melhor escolha profissional, e por consequência, favoreceu a construção da profissionalidade e o entendimento sobre a função docente. Esses aspectos apreendidos ajudam na mobilização das atividades docentes a serem desenvolvidas na escola como professores hoje e, dessa forma, a passagem pelo Pibid auxiliou na compreensão de vários elementos estruturantes, como a relação escola e sociedade, professor e aluno, relações entre pares, gestão escolar, comunidade escolar, pais de estudantes, organização do trabalho pedagógico e, desse modo, ao iniciarem a sua profissão chegaram com elementos consolidados de forma a facilitar o seu trabalho. A compreensão desses elementos estruturantes reforça a escolha pela profissão, o compromisso em seguir na carreira, bem como, fundamenta a profissionalidade e a função docente.

## 5.5 Relação Teoria e Prática

O núcleo intitulado relação teoria e prática, aparece neste trabalho de dissertação por meio das falas enfáticas sobre essa relação e a sua recorrência ao longo das entrevistas ao dizer que a aprendizagem dos conhecimentos na graduação é muito diferente do que se encontra na

realidade prática, ou seja, a teoria e a prática não andam juntas. De forma geral, tanto por parte dos trabalhos analisados durante o levantamento do estado da arte, quanto na literatura e também por meio dos apontamentos dos professores iniciantes é comum ser apontada essa diferenciação e o Pibid apresenta-se com uma possibilidade de vivenciar a prática durante o percurso da formação inicial. Assim, os professores iniciantes falam que sem o suporte do programa teriam chegado na escola com muita teoria e pouca prática e que ao longo de sua formação a consideram que ambas são antagônicas.

Temos como base que a teoria não deve estar distante da prática e nem das escolhas das concepções teórico-metodológico do professor. Nesse contexto, dispomos como premissa que o ensino tenha como base a articulação de vários conceitos do saber elaborado de modo a dá sustentação a sua prática (CURADO SILVA, 2007).

Apesar de considerarmos a unidade teoria e prática uma relação dialética de modo que uma subsidia a outra, ou seja, a prática depende da teoria e a teoria depende da prática, temos que no Pibid os professores iniciantes demonstraram por meio de suas falas que a realidade é distinta do que é visto durante a sua formação inicial e do que encontram em sala de aula, conforme observado nos seguintes depoimentos:

*[...] porque era muita teoria... acho que o Pibid ele me deu uma dimensão ele foi muito mais prático do que teórico e por isso que eu acho que ele foi muito importante porque eu passei a graduação inteira gente fazendo disciplina de didática, a gente vai fazendo disciplina de psicologia da Educação, de fundamentos, desenvolvimento e aprendizagem... no meu caso que fiz o Pibid no último ano do curso e depois entender a teoria e aí e agora? Você vai para sala de aula tá com essa teoria nada disso vai funcionar, entendeu? Como que eu reflito diálogo com isso? Como vejo a distância? Como que eu reflito sobre essa teoria? Como que essa teoria perpassa a minha prática? Como que é o diálogo com isso? então o Pibid ele me levantou questionamentos nesse sentido... eu acho que o Pibid ele me **coloca no lugar em que eu vejo a distância da teoria à prática** por mais que a gente relute dizer que prática é uma prática que depende da teoria, teoria depende da prática na realidade essas duas coisas que deveriam estar muito conectada, mas estão muito distantes ainda e eu acho que o Pibid acionamentos como que eu faço uma leitura dessas teorias, ele me proporcionou questionamento como eu faço essa leitura das duas teorias [...]. (Professor 24 – Teatro)*

A transição de estudante para posição de professor se constitui como um momento de difícil adaptação em decorrência de vários fatores e programas, por exemplo, o Pibid pode ser um elemento favorável para que os alunos verem a unidade teoria e a prática, entretanto, essas situações colocadas pelos professores são desafiantes, visto que não conseguem ver essa unidade. Nesse sentido, o Pibid se revela como um instrumento que tem potencialidade de diminuir a distância entre a formação inicial e a prática, portanto, os professores iniciantes

apontam como fator relevante a sua experiência no programa como forma de diminuir o choque da realidade escolar ao assumir a sala de aula como professor da SEEDF.

Como já exposto, sabemos que a LDB e outros documentos afirmam que o estudante durante a formação inicial deve perpassar pela teoria e prática juntas, mas vemos que, geralmente, isso não acontece nas universidades, pois não são contempladas nos currículos das faculdades, constatamos por meio das entrevistas que comumente a faculdade ela é muito teórica ou muito prática ou nenhuma das duas opções. Estas situações tornam-se um agravante para o início da carreira profissional e, tendo em vista, aquele estudante que não perpassou pelo Pibid, em tese, só terá a oportunidade de vivenciar a realidade escolar durante o estágio supervisionado que muitas vezes é realizado sem um acompanhamento permanente de um professor universitário e, às vezes, o professor da escola pública só cumpre tabela. Sobre isso, Pimenta e Lima (2006) indicam que o estágio sempre foi visto como a parte prática dos cursos em formação de profissionais em geral em disparidade com a teoria e adverte que a formação de professores não prepara o futuro profissional nem para a teoria e nem para prática, ou seja, necessita da teoria e da prática.

Sobre a relação entre o professor iniciante e a falta de relação vivenciada entre a teoria e a prática nas faculdades Nono e Muzukami (2006, p.5) afirmam:

Para as iniciantes, a falta de domínio de conhecimentos teóricos e a falta de relação entre tais conhecimentos e a prática cotidiana geram insegurança no enfrentamento de diferentes situações de ensino, despreparo para criar ou improvisar atividades estimuladoras aos alunos com dificuldades de aprendizagem e desinformação sobre conteúdos e metodologias [...].

Tal constatação, sobre a unidade teoria e prática nos cursos de formação gera efeitos deletérios sobre a futura atuação do professor iniciante, essa situação pode ser modificada a partir de uma formação que fortaleça a relação teoria e prática. Esse fortalecimento dependente de uma mudança de orientação nos cursos de formação e nas políticas públicas voltadas para essa área que promovam e estimulem um intercâmbio vibrante da teoria e a prática com o fito de dá capacidade ao professor iniciante de atuar de forma segura e interativa em um ambiente diversificado e estimulante como a sala de aula.

O campo de formação de professores, como já explanado, apresenta-se como um campo em disputa, ou seja, uma formação voltada para o pragmatismo, imediato, de forma a buscar as soluções de problemas e outra numa perspectiva crítico-emancipadora com o propósito da unidade teoria e a prática de modo a contribuir para a transformação social dos sujeitos. Nesse panorama, acreditamos que os professores que participaram do Pibid apontaram uma

aproximação com a epistemologia da prática, pois como apresentado nos depoimentos depreendemos que há uma supervalorização da prática durante o programa, e também, que eles têm dificuldade de visualizar a teoria e prática juntas no processo de formação inicial.

Diante desse contexto, temos a construção de uma profissionalidade, uma vez que os egressos do Pibid nos dizem ter vivenciado mais a prática, e a partir da socialização antecipatória, essa construção se dá a partir de conhecer as singularidades da profissão. Portanto, apesar do estudante não entender a unidade teoria e prática temos a possibilidade de acordo com Cruz (2017) da apreensão dos aspectos objetivos e subjetivos, coletivos e individuais, políticos e pedagógicos, sem deixar de lado as relações do contexto geral das macropolíticas e os modos de ser e estar na docência, dessa forma, a relação entre um programa de iniciação à docência e professor iniciante além da construção da profissionalidade propicia a contextualização da própria historicidade da função de ensinar.

Embora o Pibid esteja atrelado a uma perspectiva mais prática, eles se sentem satisfeitos, pois se fosse depender só da universidade, afirmam que sairiam com uma formação deficitária, como vemos:

*É uma crítica que eu faço a UnB é justamente essa... na época o curso de formação da UnB tinha esse caráter de ser muito teórico e foi justamente no Pibid que a gente pôde trazer essa teoria para testar em prática e fazer a reflexão do que a gente estava fazendo na escola, então, sim, me ajudou a ficar mais seguro, me ensinou a fazer um planejamento, me ensinou a importância de você se preparar para aula, como organizar sala e as possibilidades de organizar a sala, a fazer um diagnóstico de um aluno e depois do diagnóstico as intervenções que vou fazer para ajudar este aluno. E se eu não tivesse participado do Pibid eu não teria nada disso, então assim eu diria que me ajudou muito a ficar mais seguro. (Professor 13 – Pedagogia)*

Sendo assim, o professor nos relata que durante a vivência na universidade é caracterizada como muito teórica e a partir do Pibid pôde ter essa experiência prática e que o ajudou a ficar mais seguro quando assumiu a vaga como professor.

A formação de professores pode se dá numa perspectiva saber fazer apenas, que é a lógica pragmatista ou tecnicismo simplista, em que muitas vezes, aprende-se pela imitação, pela experiência ou num movimento mais amplo de saber o porquê ensinar? Qual a melhor forma? Por que se escolhe tal metodologia ao invés de outra? Por que privilegiar um conteúdo e não outro? De que modo aliar a teoria e a prática para que ambas caminhem juntas e formem uma unidade? Nós problematizamos esses questionamentos para vermos a importância de a compreensão da teoria caminhar junto com a prática, de modo, a promover a emancipação dos homens.

Esses questionamentos são importantes a fim de termos a compreensão de alguns itens necessários a prática pedagógica, por isso, que enfatizamos a necessidade de uma formação, que conforme, Roldão (2008) nos apresenta “*o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz*” e de acordo com os depoimentos dos professores, percebemos que o Pibid pode complementar a sua formação teórica na universidade. Sendo assim, nos parece que os professores iniciantes revelaram que os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula foram em grande parte apreendidos também no Pibid de forma a auxiliar o conhecimento teórico na universidade.

Curado Silva (2008, p. 77) diz que:

A unidade teoria e prática existe quando se revela teoricamente a prática, e a partir dela se pode transformar a realidade. Entretanto, quando se fica na aparência, tendo a realidade como verdade, é a consciência comum que prevalece, não há unidade, pois não se revela e nem se pode compreender essa realidade, que parece correta, mas está de cabeça para baixo.

Tomando como base o pensamento da autora Curado Silva (2017) temos que o professor iniciante egresso do Pibid que vivencia a aplicabilidade e outras associações entre a teoria e prática não compreende que a sua formação inicial pode se distanciar de um espaço de elaboração intelectual e modificação da realidade. A relação teoria e prática não deve ser utilizada somente para aplicações metodológicas/técnicas do fazer pedagógico, e sim, ser um espaço em que haja um pensamento elaborado sobre área de formação acerca da realidade escolar. A autora (2008) ainda nos diz que quando a pessoa fica presa a realidade imediata é impossível alcançar a unidade teoria e prática e quando não se compreende essa realidade em um todo, vê-se apenas fragmentos e, nesse sentido, haverá a dicotomia teoria e prática.

Embora sejam apontadas algumas limitações na relação Pibid e professores iniciantes, estes falaram que ao chegarem na realidade escolar encontraram uma situação diferente dos conhecimentos teóricos apreendidos na faculdade, embora tenham percebido esse contraponto sobre a unidade teoria e prática, temos que a percepção deles é que a vivência do Pibid possibilitou um melhor preparo para atuar na carreira.

*[...] em teoria a gente já vinha com uma base bem formulada da universidade querendo ou não a gente tem uma dimensão teórica que às vezes ela se desprende da prática pelo desconhecido essa parte teórica a gente já estudou quando eu entrei eu estava no quarto semestre eu já tinha cursado a disciplina de psicologia da Educação então assim o aspecto que o Pibid me apresentou foi um aspecto prático mesmo eu acho que foi uma experiência de ensinar eu nunca tinha ensinado antes e foi saber ensinando mesmo. (Professor 15 – Português)*

*O Pibid me apresentou a realidade escolar quando você está na faculdade, na teoria é uma coisa, quando você vai para escola você participa da*

*realidade, então o Pibid teve essa função importantíssima de apresentar a realidade da escola. Sim, o Pibid na verdade como ele mostrou a realidade, então o aluno que participou no final do Pibid ele se faz aquela pergunta, será que é isso mesmo que eu quero para mim? Então eu fiz essa pergunta e a resposta que eu tive foi que o Pibid foi uma preparação inicial, não uma preparação completa, mas foi uma preparação inicial e se foi uma preparação inicial eu não vejo porque não continuar na área da Educação. Olha o Pibid nos dá a experiência de tudo aquilo que você tenha uma experiência ou uma pré-experiência, a princípio você faz melhor do que aquilo que você não tem, então Pibid é um programa de iniciação, mas também é um programa de enriquecimento de experiência, isso foi muito importante para mim. (Professor 10 – Geografia)*

A fala apresentada pelo professor 15 da área de Português nos confirma o que já foi dito que só no momento de alguma oportunidade prática, seja por meio de algum programa ou por meio do estágio, que é o mais comum, que o futuro professor poderá vivenciar a escola, conhecer as suas normas, como acontece as questões dos trâmites, da rotina, a relação professor-aluno, gestão da sala de aula, questões didáticas. Então, são situações como essas que são antecipadas, já que muitas vezes teriam que aguardar os últimos períodos para passarem por essa experiência, tal situação é confirmada pelos estudos de Nono e Muzuki (2006) que caracterizaram o início da carreira docente como dificultosa em virtude do contato direto com a realidade escolar e como esse professor não está preparado para lidar com situações que não estão acostumados ou que não sabem resolver, esta realidade acaba por desmotivar a continuar na profissão e também, por muitas vezes, não encontra um apoio por parte da equipe gestora.

Como exposto pelos professores iniciantes a teoria é vista como insuficiente de explicar a totalidade da escola pública, ou seja, ao chegarem na escola se deparam com outra realidade, mais uma vez constatamos que a formação inicial, por vezes, se distancia da práxis, de modo a compreender a teoria e prática, pois conforme nos diz Vázquez (2011, p. 221) “toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Nesta condição imposta pelo autor, nos deixa claro que quando a atividade não tem a intencionalidade de transformação, esta atividade não pode ser considerada como práxis, nesse sentido, a práxis deve ter uma determinada finalidade de forma a ser consciente na modificação da matéria-prima. Vázquez (2011, p. 245) ainda complementa: “consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento”, portanto como observado a prática depende da teoria e vice-versa e quando ambas não andam juntas podemos dizer que há uma prática esvaziada.

Vazquez (2011, p. 227) nos afirma que “na atividade prática, o sujeito age sobre uma matéria que existe independentemente de sua consciência e, das diferentes operações ou manipulações exigidas para a sua transformação”, isto é, temos que no exercício do trabalho docente, muitas vezes, em que as situações aprendidas se reproduzem de modo automático, sem um pensamento crítico em relação aos procedimentos escolhidos em sala de aula, ou seja, somente o aprendizado da prática não promove a modificação no modo de formação dos futuros docentes, já que, há um ciclo de reprodução da prática que deve ser rompida.

Nessa perspectiva, apontamos a necessidade da reformulação da formação inicial e continuada de modo a dar conta das diversas situações perpassadas pela realidade escolar, pela escola pública, muitas vezes, pela precarização do trabalho docente, pela falta de compreensão de um projeto mais amplo da função docente associada com um projeto de escola num viés transformador e emancipador

Os professores ao passarem pelo Pibid puderam experimentar e conhecer mais de perto a prática, numa tentativa de alcançar a unidade teoria e prática, embora tenha ficado evidente por meio de suas falas que se concentrou mais na prática. Essa vivência também possibilitou ao professor iniciante conhecer o seu futuro ambiente de trabalho, reconhecer melhor a sua função docente que se dá ao longo da sua formação inicial e continuada e estabelecer mediações por meio dessa socialização antecipatória de modo a minimizar as situações de choque escolar no início de carreira, pois sabemos, que é uma antecipação da iniciação à docência, e que, portanto, não dá conta das múltiplas contradições desse processo de assumir a profissão, mas que ainda assim, os ajudou na construção de uma profissionalidade na constituição de conhecimentos necessários a profissão.

Inferimos que os egressos do Pibid não compreenderam que no seu processo formativo há uma unidade teórica e prática e que ambas caminham juntas de modo a possibilitar fundamentos para a sua atuação e, desse modo, uma não pode estar desconectada da outra. Nesse sentido, ponderamos que a formação de professores deve estar direcionada por uma formação que haja valorização da carreira, boa estrutura escolar, boa conjuntura do trabalho docente na tentativa de alcançar a unidade teoria e prática. No que tange a profissionalidade, esses professores iniciantes puderam vivenciar por meio do processo da profissionalização os elementos objetivos e subjetivos da profissão o que fortaleceu a construção da profissionalidade por meio dessa tentativa da convivência da unidade teoria e prática. Portanto, a partir desta unidade é possível conseguir a práxis de modo a caminhar para a transformação social e melhoria da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender a relação entre o Pibid, como um programa de iniciação à docência, e a inserção no exercício profissional docente de professores iniciantes. Nesse sentido, registramos uma síntese com algumas considerações sobre os resultados obtidos neste trabalho, que demonstram os pontos convergentes e divergentes dessa relação.

O Pibid como um programa de formação inicial se caracterizou como uma ação complementar em relação a formação acadêmica regular e buscou incentivar o estudante da graduação a iniciar e prosseguir na profissão docente. A experiência que ele proporcionou aos professores iniciantes entrevistados funcionou como um amortecedor de tensões que segundo a literatura ocorrem nos primeiros anos de docência.

Ao analisarmos seus editais, destacamos que apresentaram certos aspectos de caráter compensatório e de curto prazo. Dessa forma, entendemos que não basta focar apenas na formação inicial, mas que se efetive um conjunto de políticas de longo prazo com a finalidade de fomentar as condições de permanência e atratividade da carreira docente de forma a facilitar a inserção na docência. Ponderamos que os entrevistados não comentaram questões sobre carreira, valorização, infraestrutura das escolas, ou seja, ao perpassarem pelo Pibid não perceberam questões que são inerentes ao trabalho docente o que pode talvez significar, que a passagem pela escola e pelo programa não possibilitou compreensões mais amplas, o que poderia facilitar sua entrada na carreira.

Essa questão da articulação entre formação e valorização pouco se apresentou nas falas dos professores iniciantes, foram ressaltadas somente questões referente ao valor da bolsa que pouco se alterou durante os anos do programa e, às vezes de pouco material para realizar as ações dos subprojetos, tendo por vezes que custear do próprio bolso materiais didáticos. Nesse sentido, apesar de ajudar o professor em formação a enxergar essas questões sócio-políticas da construção da profissionalidade docente e de desvelar essas condições, estas pareceram ser pouco aprofundadas no programa.

Sobre a questão da valorização da carreira temos, como exemplo, o fato de não ser cumprido o pagamento do piso salarial ao professor, pois ainda são poucos os estados e municípios que pagam o mínimo, que é de R\$ 2.455,35 para o ano de 2018. Desse modo, torna-se relevante que não tenhamos somente políticas públicas de formação, mas que de fato se concretize melhores condições de valorização para o professor.

As entrevistas sob a ótica dos professores iniciantes nos revelaram que o Pibid é um programa desenvolvido por meio de reuniões na universidade e atuação dos bolsistas nas

escolas. Desse modo, o modelo de reunião desenvolvido pelos subprojetos se caracteriza como relato de experiências, ou seja, em geral nessas reuniões os estudantes tinham a oportunidade de descrever as atividades desenvolvidas na escola pelos participantes do programa e, por vezes, alguns subprojetos discutiam ou indicavam alguns textos sobre a sua área de conhecimento ou da temática desenvolvida na escola. Inferimos, então, que esse tipo de reunião desenvolvido na universidade com os coordenadores de área ficava mais na base da descrição, o que corresponde a uma reflexão sobre a atuação docente, fator este que consideramos uma atitude que acaba por privilegiar a prática.

Nesse contexto, essas reuniões entre os participantes do Pibid, ora caracterizada como relato de experiência, ora como oportunidade de estudar alguns teóricos sobre as disciplinas lecionadas pelos egressos, serviram para construir coletivamente a docência. Inferimos também que o professor iniciante se sentiu mais seguro ao ter um momento, mesmo que uma vez por mês, para compartilhar com outros estudantes e com o coordenador do subprojeto nos aspectos referentes a dúvidas, anseios, situações vivenciadas com os supervisores em sala de aula, subsídios no que diz respeito à indicação de leituras. Essas questões foram apontadas pelos professores iniciantes como relevantes, tendo em vista que essa abertura dos coordenadores foi também um fator importante para sua atuação profissional, pois possibilitou que, ao chegarem a sua escola, tivessem maior segurança em seu início de carreira no que diz respeito à coletividade e à aquisição de outras bagagens compartilhadas pelos outros egressos.

No que se refere aos componentes da docência e função docente, entendemos que estes foram construídos por meio da interação com os seus colegas de programa, com os professores supervisores e coordenadores do programa na relação professor-aluno, nas reuniões sobre a docência, na sua formação, nas experiências vivenciadas na escola, isto é, no contexto desse futuro professor iniciante. Por um lado, os professores iniciantes indicaram a construção de uma profissionalidade que é formada por um conjunto de conhecimentos voltados para prática pedagógica, focados no desenvolvimento de técnicas e metodologias, sendo que esta realidade nos pareceu ser uma assimilação limitada da profissionalidade. Por outro lado, essa relação do professor iniciante com o programa contribuiu para que se tivesse a compreensão sobre a função docente e sobre alguns componentes da docência, a exemplo de conhecer a sala de aula e entender as suas atribuições. Porém, essa construção da profissionalidade e da função docente se deu de modo a privilegiar a escola como *locus* de formação e uma relação mais próxima deste espaço com a universidade, o que tende a gerar uma perspectiva epistemológica de construção da profissionalidade sob uma marca empírica na qual o aprendizado em geral se deu por meio da observação e por vezes da imitação. Destacamos ainda que a formação universitária

sob a égide do tripé ensino, pesquisa e extensão, compõe um âmago para a constituição de sólida formação inicial, pois guarda a possibilidade de diálogo constante com a escola enquanto espaço de trabalho, bem como de promover a aquisição de conhecimentos teóricos articulados com a prática, com a finalidade de dotar o futuro professor de meios para atuar de forma crítica e modificadora no exercício de sua docência. Nesse sentido, apontamos como necessidade o aprofundamento dos estudos sobre a construção da profissionalidade no início do exercício docente dos professores.

Quanto à questão da socialização profissional, alguns professores iniciantes apontaram que foram incentivados a prestarem o concurso em sua área de atuação. Além disso, chegaram à escola com mais confiança, com conhecimentos sobre as especificidades acerca do desenvolvimento de seu trabalho e conhecendo a realidade, a rotina e o cotidiano de uma escola pública. Isso possibilitou também conhecer alguns aspectos sobre a estrutura da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que foram destacados como importantes para essa transição de estudante para professor. Nesse sentido, o professor iniciante ao ingressar na carreira, certamente, já entrou sabendo de alguns trâmites necessários para o desenvolvimento das suas atividades. Sabemos que por meio de um programa de iniciação à docência, que tem uma carga horária limitada, não é possível apreender tudo de um ambiente escolar, mas certamente esse tipo de experiência é relevante para a aquisição de conhecimentos sobre a profissão docente.

Por essa linha de raciocínio, o Pibid teve como fator relevante o incentivo ao estudante do curso de licenciatura, ou seja, deu origem ao núcleo de significação assumir a docência, isto é, ingressar e continuar na profissão. Este aspecto é considerado um fator relevante, tendo em vista que contempla a um dos objetivos almejados pelo programa, desse modo, esse assumir a docência deu-se na perspectiva de contribuir para a construção da profissionalidade, uma vez que este estudante por estar inserido num contexto de trabalho de uma escola pública proporcionou apreender especificidades inerentes a profissão, elementos da unidade subjetividade-objetividade de uma atividade laboral e a possibilidade de chegar no ambiente de trabalho com menor insegurança ao desenvolver suas tarefas e funções.

Nessa perspectiva, no que se refere a núcleo teoria e prática foi evidenciado pelos professores iniciantes que durante a sua formação inicial o curso é muito teórico e a sua participação no Pibid foi uma forma de compreender a teoria e a prática. Embora tenha sido apontado pelos professores como ponto favorável para a construção do ser professor, temos que o programa privilegia a prática sobre a teoria, tendo como consequência a secundarização do conhecimento, isto é, da teoria. Esta situação acaba por aproximar-se da epistemologia da

prática. Mas consideramos que deve haver a unidade teoria e prática de modo a caminharem juntas e assim chegar-se a práxis com o objetivo da transformação social.

Durante as entrevistas, os professores não relataram aspectos sobre a concepção teórica que direcionasse o trabalho docente e o desenvolvimento das atividades dos participantes do programa, pois, durante as entrevistas, quase a totalidade dos egressos externaram contribuições sobre aspectos relacionados à prática e à socialização profissional, mas ficou implícito que a perspectiva adotada se refere a epistemologia da prática. Também ponderamos que os entrevistados não abordaram questões referentes ao trabalho do professor como, por exemplo, carreira, salário, condições de trabalho o que pode caracterizar que a vivência no Pibid talvez não possibilitou reflexões acerca desses aspectos.

Outra questão que surgiu por meio das falas que destacamos foi a comparação que os egressos fizeram entre o estágio e o Pibid. Sendo este considerado melhor pelo motivo de possibilitar a eles uma atuação mais autônoma, desenvolvimento de diversos projetos, bem como um acompanhamento mais próximo de um supervisor e de um coordenador que direcionavam e orientavam as suas atividades, e também por disponibilizar bolsas. Essas situações expostas nos revelam que o currículo das universidades deve ser reestruturado a fim de possibilitar aos futuros professores uma formação que dê conta das múltiplas necessidades, da complexidade, da multidimensionalidade que devem fazer parte do processo de tornar-se professor.

Comprendemos que, de acordo com o desenvolvimento de cada subprojeto do Pibid, as contribuições podem ter um viés mais para a prática, ou uma tentativa de aproximação com a práxis. Sendo assim, as contribuições mais evidentes para os egressos foram: aproximar-se do contexto escolar; ter uma relação mais próxima da universidade com a escola; conhecer os componentes da docência, possibilitar a construção da profissionalidade e compreender a função docente; assumir a profissão; amenizar a tensão do professor iniciante; permitir o conhecimento sobre a escola; conhecer a Secretaria de Educação do DF; incentivar a prestar o concurso e também ajudar nos conteúdos da prova.

Levando em consideração que os primeiros anos da docência se caracterizam por serem difíceis aos professores iniciantes, por significarem a passagem do *status* de estudante para o de professor, ponderamos que os egressos do Pibid puderam iniciar o seu exercício profissional com mais segurança, confiança, bem como ter a diminuição do choque da realidade escolar e a construção da profissionalidade mais consolidada, principalmente, para aqueles que participaram dos subprojetos que oportunizaram ministrar aulas consecutivas nas salas de aulas dos professores supervisores.

O Pibid demonstrou ter sido relevante para os egressos que dele participaram, entretanto, ele é um programa de governo e não de Estado, o que significa que ele é temporário. Além disso, seu objetivo é melhorar uma situação que é permanente, qual seja a formação inicial, e não contempla o universo de estudantes do ensino superior público. Em face da temporariedade do Pibid, para que haja uma mudança permanente na melhoria da formação inicial, propomos que seja realizada uma reformulação dos estágios supervisionados, que tenha remuneração para todos os estagiários e também que haja um acompanhamento mais próximo por parte dos professores e possibilitar a oferta de bolsas a todos os estudantes das licenciaturas que participem deles. Como norte para essa reformulação, consideramos a teoria fundamentando a prática e vice-versa, de forma que ambas andem juntas.

No que tange a profissionalidade, o Pibid ajudou os professores iniciantes a construírem e fortalecerem a profissionalidade de modo individual e coletivo, pois possibilitou trabalhar com o corpo coletivo de uma instituição escolar, conhecer as destrezas pertencentes a esse grupo, a socialização profissão, conhecimentos teóricos-práticos da profissão, compreender ainda que de certa forma restrita a função do professor e da escola, dessa forma, o Pibid foi um auxílio para a constituição de conhecimentos e saberes pertencentes a profissão.

Também propomos a implantação de programas que acompanhem os professores iniciantes durante a sua inserção profissional, ao menos, nos três primeiros anos da docência, o que pode ser implantado por meio da residência docente e não pela residência pedagógica.

Diante do cenário atual das políticas públicas voltadas para a área de formação de professores, vislumbramos que a continuidade do Pibid e a implantação do programa chamado Residência Pedagógica são mudanças que abrem novas possibilidades de investigação nesse campo. O Pibid já é objeto de pesquisa desde o seu lançamento e, certamente, este novo programa deve ser pesquisado e comparado com a experiência do Pibid sob a perspectiva da construção da profissionalidade e função docente.

Por fim, consideramos que o presente trabalho continua a discussão sobre um programa de iniciação à docência e sua relação com o professor iniciante, e pode proporcionar a abertura de outras vertentes para pesquisas vindouras que tenham a formação inicial como base de estudos sob a ótica da práxis.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C.B. de M.; LANDINI, S. R. **Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.8, p.33-44, jan./abr. 2003

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação.** Revista Brasileira de Estudos pedagógicos. RBEP. V.94, n.236, p. 299-322, jan./abr.2013, Brasília, 2013.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **A problemática da formação de professores e o mestrado em educação da Uniube.** Revista profissão docente (online), Uberaba, v.1, n.1, fev. 2001

ALVES, Cristovam da Silva. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores.** 2012. Tese de Doutorado. (Doutorado em educação: Psicologia em educação) Programa de pós-graduação em educação, Pontifícia de São Paulo.

ALVES, Maria Manuela Garcia; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005

ALVES, Miriam Fábila. **Política Nacional de Formação de Professores e Programa Residência Pedagógica.** Entrevista concedida a Anped e Anfope. 01 de nov de 2017.

ANDERI, Eliane Gonçalves Costa. **A Constituição Da Profissionalidade Docente Na Perspectiva Dos Estudantes Do Pibid.** 177f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2017

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2009.

ATAIDES, Laíse Ribeiro; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **O desenvolvimento profissional docente e o PIBID: influências do programa desvelada por seus egressos.** Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 12, n. 21 p. 45-74 jan/abr. 2016

BARROS, Maria Elizabeth de. Formação de Professores (as) e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

BRAEM, S. Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. INTERIM CONFERENCE OF ISA RESEARCH COMMITTEE SOCIOLOGY OF PROFESSIONAL GROUPS RC 52. **Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa,** Lisboa, 2000.

BRASIL. **Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a**

programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009. BRASIL. Disponível em: Acesso em: 22 jun. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Brasília, 2007. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)> Acesso em 16 de dez de 2016

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)**. Câmara dos Deputados. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 10 de jul de 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. Brasília, 2012. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm)> Acesso em 16 de dez de 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm)> Acesso em 16 de out de 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)> Acesso em 10 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm) Acesso em 14 de fev. de 2017

\_\_\_\_\_. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. Edital nº 061/2013. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf)> Acesso em: 12 de dez. de 2016.

CAPES. **Edital nº 18/2010 de 13 de abril**. Dispõe sobre as instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários. Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. Ofício nº424/2017. **Dispõe sobre a adequação do Pibid à proposta da residência pedagógica.** Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria n. 72, de 09 de abril de 2010.** Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº 002, de 22 de outubro de 2009.** Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº 122 de 16 de setembro de 2009.** Brasília: Diário Oficial da União edital nº 02/2009, de 25/09/2009

CAPES. **Portaria nº 122 de 16 de setembro de 2009.** Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº 18, de 13 de abril de 2010.** Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.** Brasília: Diário Oficial da União.

CAPES. **Portaria nº. 96,** de 18 de julho de 2013.

CAPES. **RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID.** (2013). Disponível em:  
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>  
 Acesso em: 23 de out de 2016.

CAPES. **RELATÓRIO DE GESTÃO DO EXERCÍCIO DE 2016.** Disponível em:<  
[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_CAPES\\_2016.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acessoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf)> Acesso em 20 de fev. de 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas.** Olhar de professor. Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em 18 de out de 2016.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental:** sentidos atribuídos às práticas por professores da rede municipal de ensino Recife. UFPE, 2012, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor Polivalente:** Profissionalidade docente em análise. 1ª edição, Curitiba: Appris editora, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro da. **Descobertas, dificuldades e conquistas do trabalho pedagógico que marcam o ingresso na carreira docente:** estado do conhecimento. Relatório parcial da pesquisa. No prelo. 2015.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da e CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Formação de professores e a questão da categoria cultura:** contribuições do marxismo.

Revista Lugares de Educação [RLE], Bananeiras-PB, v. 5, n. 10, p. 181-196, Jan-Jul., 2015. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>> Acesso em: 07 de jan. de 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/html/1935/193519170003/>> Acesso em 05 dez de 2016.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação Stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia.** 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1190> Acesso em 29 de jul. de 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro e LIMONTA, Sandra Valéria. **Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia.** In: CURADO SILVA, Katia Augusta Pinheiro Cordeiro e LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs). Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial.** Educ. UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2005.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora.** Rev. Ciências Humanas Frederico Westphalen, RS v. 18 n.2 [31] set./dez. 2017

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola.** 38ª Reunião Nacional da ANPED - UFMA – São Luís/MA. Disponível em:< [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gt08\\_i\\_textokatiacurado.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08_i_textokatiacurado.pdf)> Acesso em 25 de fev. de 2018.

CURY, Carlos R Janil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

DUARTE, J. F. **Transmitir, facilitar, mediar, ensinar: qual é a função docente?** In: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva; Sandra Valéria Limontra. (Org.). Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia. 1ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização.** Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

EVANGELISTA, Olinda, TRICHES, Jocemara. Professor (a): a profissão que pode mudar um país? Revista HISTEDBR On line, nº 65, p. 178-200, out 2015.

FELICIO, H.M.S, GOMES, C, ALLAIN, L.R. **O Pibid na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites.** Educação. Santa Maria, v. 39, n. 2, p.1-15, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8175/pdf>> Acesso em 15 de jul de 2016

FLORES, Maria Assunção. **Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação Docente.** Porto: Porto Editora, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O PIBID e as políticas de formação e valorização profissional do magistério.** In: PRADO, Eliana Guilherme do Val Toledo (Org.) Construindo parcerias entre a universidade e a escola pública. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100> > Acesso em 15 de nov de 2016

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores.** Educação & Sociedade. Campinas, vol. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educ. Soc. vol.33 no.119 Campinas Apr./June 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho.** Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014

GAMBOA, Sívio Sánchez. **Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos.** In: GAMBOA, Sívio Sánchez; FILHO, José Camilo dos Santos. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. São Paulo, Cortez, 2013.

GIMENES, C. I.; PIMENTA, S. G. **O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)? Período 2008 a 2012?** Porto (Portugal): CIEE? Centro de Investigação e Intervenção Educativas. 2014. Disponível em: <v. I. p. 1948-960.[http://www.academia.edu/10286015/O\\_que\\_dizem\\_as\\_publica%C3%A7%C3%B5es\\_sobre\\_o\\_PIBID\\_no\\_Encontro\\_Nacional\\_de\\_Did%C3%A1tica\\_e\\_Pr%C3%A1ticas\\_de\\_Ensino\\_ENDIPE\\_per%C3%ADodo\\_2008\\_a\\_2012\\_1](http://www.academia.edu/10286015/O_que_dizem_as_publica%C3%A7%C3%B5es_sobre_o_PIBID_no_Encontro_Nacional_de_Did%C3%A1tica_e_Pr%C3%A1ticas_de_Ensino_ENDIPE_per%C3%ADodo_2008_a_2012_1) > Acesso em: 30 de nov de 2016

GOMES, Claudia e FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **O Pibid e a Formação De Professores: da Magnitude do Programa aos Desafios Formativos Institucionais.** Rev. Educ. Perspec. Viçosa, MG v.8 n.3 AOP set./dez. 2017

GONÇALVES, José Alberto. **Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão.** Rev. currículo e supervisão. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 23-36.

GUARNIERI, M. R. **O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor.** In: GUARNIERI, M. R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.* 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 05-24.

GUIMARÃES, Valter Soares. **A socialização profissional de professores – o professor novo na Rede Municipal de Educação de Goiânia.** Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Anped, 2006.

HOYLE, Eric. **Professionalization and de-professionalization in education.** In: Hoyle, Eric; Megarry, Jacquetta (Orgs.). **World yearbook of education 1980: the professional Development of Teachers.** Londres: Kogan Page, 1980. p. 42-56.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1992

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?** In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério.* Campinas: Papirus, 1999.

INEP. **Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas.** Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)> Acesso em: 12 de dez. de 2016

INEP. **Censo da Educação Superior 2016 – Notas Estatísticas.** Disponível em:<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)> Acesso em: 16 de fev. de 2018.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008Oliveira (2007)

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976Triviños (1987, p. 52)

LESSA, Sérgio. **Lukács: trabalho, objetivação, alienação. Transformação,** São Paulo. V.15, p. 39-51, 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v15/v15a02.pdf>> Acesso em: 03 de jan. de 2017.

LIMA, E. F. et. al. **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela.** Como? Por quê? O que dizem alguns estudos? *Rev. Educação & Linguagem*, v.10, n. 15, p. 138-160. jan./jun .2007.

LOUREIRO, C. **A docência como profissão.** Portugal: Edições ASA, 2001.

LÜDKE, M. e BOING, L. A. **Globalização e educação: precarização do trabalho docente II- caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** *Educação e Sociedade.* v.25 n.89. Campinas set./dez., 2004.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. **CAMINHOS DA PROFISSÃO E DA PROFISSIONALIDADE DOCENTES.** *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Tradução de Cristina Antunes. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em 22 de out de 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 23 de nov de 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em:< <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em 15 de nov. de 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 23 de nov de 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Disponível em:< [https://www.researchgate.net/publication/242399143\\_Pesquisa\\_sobre\\_a\\_formacao\\_de\\_profesores\\_O\\_conhecimento\\_sobre\\_aprender\\_a\\_ensinar](https://www.researchgate.net/publication/242399143_Pesquisa_sobre_a_formacao_de_profesores_O_conhecimento_sobre_aprender_a_ensinar)> Acesso em 24 de nov de 2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998. Disponível em:< [https://www.researchgate.net/publication/242399143\\_Pesquisa\\_sobre\\_a\\_formacao\\_de\\_profesores\\_O\\_conhecimento\\_sobre\\_aprender\\_a\\_ensinar](https://www.researchgate.net/publication/242399143_Pesquisa_sobre_a_formacao_de_profesores_O_conhecimento_sobre_aprender_a_ensinar)> Acesso em 24 de nov de 2016.

MARIANO, André Luís Sena. **Aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas?** Revista Exitus. v. 2, n.1, Jan./ Jun. 2012. Martins (2013)

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** Terceiro manuscrito. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Boitempo, 1844.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução de Álvaro Pina. Introdução de Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

- MOURA, E. J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 2013. 161 f., Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15025>> Acesso em: 4 nov. 2015.
- NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de Formação de Professoras Iniciantes**. Rev. Bras. Est. Pedag. Brasília, v.87, n. 217, p. 382 – 400, set./dez. 2006.
- NUNES, Andréa Caldas. **TRABALHO DOCENTE: RESISTÊNCIA E DESISTÊNCIA**. Trabalho apresentado na Anped sul, 2004. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/07\\_57\\_48\\_TRABALHO\\_DOCENTE\\_RESISTENCIA\\_E\\_DESISTENCIA.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/07_57_48_TRABALHO_DOCENTE_RESISTENCIA_E_DESISTENCIA.pdf)> Acesso em 06 de jan. de 2017.
- OLIVEIRA, D.A. **Trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/429.pdf>> Acesso em: 07 de jan de 2017.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições**. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/96.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf)> Acesso em 28 de fev. de 2018
- OLIVERI, Andressa Maris Rezende. **Políticas de formação de professores no Brasil: um Estudo sobre o Pibid na região dos inconfidentes-mg**. UFOP, 2014, 163f Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Minas Gerais. Disponível em: <[http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3941/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_Pol%C3%ADticasForma%C3%A7%C3%A3oProfessores.pdf](http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3941/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Pol%C3%ADticasForma%C3%A7%C3%A3oProfessores.pdf)> Acesso em 10 de maio de 2016.
- PAGANINI DA SILVA, E. **A profissionalização docente: identidade e crise**. 224f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Campus Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_(org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.
- Portaria nº. 260**, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260\\_Pibid\\_301210\\_NomasGerais.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_Pibid_301210_NomasGerais.pdf)>. Acesso em: 16 jul. 2017.

RAMALHO, Betânia Leite & CARVALHO, Maria Eulina P. **O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa.** In: Caderno de Pesquisa. São Paulo. N. 88, p. 47-54, fev/1994

REISDOERF, Carmen. **Sobre as ações do Pibid-Matemática na constituição de saberes docente de ex-bolsistas desse programa na Universidade Federal de Santa Maria.** UFSM, 2015, 208f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Disponível em:< [http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=7748](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7748)> Acesso em 20 de nov de 2016.

RESENDE, Valéria Moreira; ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. **Política pública de formação docente na perspectiva dos professores universitários.** RBPAE - v. 33, n. 1, p. 119 - 132, jan./abr. 2017

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: Por uma docência da melhor qualidade.** 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

ROCHA, Deise Ramos. **Os Sentidos Políticos Atribuídos à Educação Escolar pelos Professores Iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RODRIGUES, M. de F. **Da Racionalidade Técnica à “nova” epistemologia da Prática: A proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais.** Tese de Doutorado em Educação, UFPR. Curitiba, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior.** Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007 p. 94-181

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Saber e Educar, 2008.

SÁ, Carmen Silvia da Silva; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **A identidade de um curso de formação de professores de química.** Trabalho publicado pelos anais VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível em:< <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1278.pdf>> Acesso em 24 de fev. de 2018.

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa.** UFBA, 2015, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador.

SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno. **A escolha profissional e a indução na carreira do professor de educação física.** In: SANTOS, José Henrique dos; ANACLETO, Francis Natally de Almeida; PEREIRA, Sissi Aparecida Martins (Orgs). Desenvolvimento profissional

de professores de educação física: reflexões sobre a formação e socialização docente. Curitiba: CRV, 2016.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v.14, 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

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

SELMI, Gabriela da Fontoura Rodrigues. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS e suas contribuições na formação inicial de professores**. UFRGS, 2015, 125f. Dissertação Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. Disponível em:<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/131917/000981916.pdf?sequence=1>> Acesso em 10 de maio de 2016.

SHIROMA, E. O. **Implicações da Política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente**. Revista Trabalho & Educação, v. 13, n. 2, ago./dez. 2004. Disponível em:<<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1175>> Acesso em 13 de dez de 2017.

SILVA, Danielli Ferreira. **Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egresso do Pibid – UFSCar**. UFSC, 2014, 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Disponível em:<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2724/6044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 10 de maio de 2016.

SILVA, M.V. Função docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVESTRE, Magali Aparecida; VALENTE, Wagner Rodrigues. Professores em Residência Pedagógica: estágio para ensinam matemática. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n. 73, p. 209- 244, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARTUCE, G. L. B. P, NUNES, M.M.R, ALMEIDA, P. C. A. **Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v.40, 140, p. 445-477, 2010.

VAILLANT, Denise. **Políticas de inserción a la docencia en américa latina: la deuda pendiente**. Revista de curriculum e formación de profesorado. VOL. 13, Nº 1 (2009). Disponível em:< <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>>. Acesso em: 11 de out de 2016

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2ªed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEENMAN, S. **Perceived problema of beginning teachers**. Review of Educational Research, v.54, n.2, p.143-178, 1984. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>  
Acesso: jan. de 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I.P. A, AMARAL, A.L (orgs.) **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **Imagens sociais da docência: a multiplicidade dos pontos de vista**. In: VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, K. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educação & Sociedade, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

ZEICKNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In:GERALDJ, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

ZEICKNER, K. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico**. In:GERALDJ, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 1 Nome:
- 2 Sexo: F ( ) M ( )
- 3 Idade: \_\_\_\_\_
- 4 Quanto tempo passou no Pibid? \_\_\_\_\_
- 5 Como foram desenvolvidas as atividades do seu subprojeto do Pibid na escola e na UnB?
- 6 Quais aspectos o Pibid apresentou sobre a docência?
- 7 O Pibid influenciou em sua inserção na docência? Se sim, como?
- 8 Quais as limitações do Pibid para a sua inserção à docência?
- 9 A formação no Pibid proporcionou a identificação com a profissão de professor
- 10 A sua participação no Pibid viabilizou você sentir-se mais seguro em sua atuação profissional? Em quais aspectos?
- 11 Quais elementos facilitadores/atenuantes do Pibid no seu ingresso na docência?

## APÊNDICE B - LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES DO IBCTI

	Título	Dissertação	Tese	Autor	Ano	Instituição
1	A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza	X		Rita de Cassia Oliveira Köhler	2010	UFSM
2	Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor (a) em roda de formação em rede	X		Márcia Von Frühauf Firme	2011	FURG
3	Pibid/ufpel: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática	X		Amanda Pranke	2012	UFPeI
4	Formação de professores de química: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia	X		Everton Bedin	2012	UFU
5	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência-filosofia/Ufsm: dispositivo de práticas docentes	X		Tatiana de Mello Ribeiro	2012	UFSM
6	Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da Ufsm no âmbito do Pibid/Capes/Mec em escolas públicas de educação básica	X		Andréia Aurélio da Silva	2012	UFSM
7	O papel do Pibid na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina	X		Enio de Lorena Stanzani	2012	UEL
8	Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do Pibid-Inglês/UEL	X		Pricila Gaffuri	2012	UEL
9	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: ensinar e aprender matemática	X		Robson Teixeira Porto	2012	FURG
10	Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional		X	Fernanda Medeiros de Albuquerque	2012	FURG
11	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid na formação inicial de professores de matemática	X		Éliton Meireles de Moura	2013	UFU

12	Uma visão da educação ambiental nos projetos de iniciação à docência e na formação de professores	X		Dayane Graciele dos Santos	2013	UFG
13	A formação docente nos subprojetos química do programa institucional de bolsa de iniciação à docência	X		Lucas Venício Garcia	2013	UFU
14	Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o Pibid como elemento de construção	X		Maria Márcia Melo de Castro Martins	2013	UFC
15	Aprendizagem(ns) para mudar totalidade(s): uma experiência de formação colaborativa de professores(as) de língua inglesa	X		Marta Gresechen Paiter Luzia de Souza	2013	UEL
16	A formação do professor de física no contexto do Pibid: os saberes e as relações	X		Thomas Barbosa Fejolo	2013	UEL
17	Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de física do Pibid		X	Marcelo Alves de Carvalho	2013	UEL
18	Aprendizagem da docência no Pibid-biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente	X		Nayara Moryama	2013	UEL
19	O Pibid e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática		X	Vanessa Largo	2013	UEL
20	Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto Pibid/UEL : licenciatura em física	X		Marcus Vinícius Martinez Piratelo	2013	UEL
21	Modelagem matemática: percepção e concepção de licenciandos e professores	X		Fabio Espindola Cozza	2013	PUCRS
22	Aprendendo a ser professor: a prática no Pibid como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização		X	Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa	2013	PUCRS
23	Os saberes docentes na formação de professores	X		Bárbara Grace Tobaldini	2013	UFPR
24	As múltiplas dimensões no processo formativo de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) subprojeto física-Ufpr (2009-2012)	X		Roberto Alexandre Fedechem	2013	UFPR
25	Discussões sobre a resolução de problemas enquanto estratégia metodológica para o ensino de matemática	X		Priscila Pedroso Moço	2013	FURG

26	Percepções de licenciandos sobre as contribuições do Pibid – matemática	X		Suzicássia Silva Ribeiro	2013	UFLA
27	Formação de professores de matemática: dimensões presentes na relação Pibid e comunidade de prática	X		Vanessa Cerignoni. Benites	2013	UNESP
28	A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível		X	Rosana Maria. Mendes	2013	UFLA
29	Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na ufscar	X		Roger Eduardo Silva Santos	2013	UFScar
30	Práticas de iniciação à docência: um estudo no Pibid/Ifpi/matemática	X		Rayssa Martins De Sousa Neves	2014	UNISINOS
31	Um olhar "pibidiano" sobre o desenvolvimento profissional de professores supervisores do Pibid/Ufpel	X		Magda Rosane Nunes Corrêa	2014	UFPel
32	Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciados/as de ciências biológicas bolsistas do Pibid/Ufu	X		Fátima Lúcia Dezopa Parreira	2014	UFU
33	Contribuições do Pibid para a formação de professores de química		X	José Gonçalves Teixeira Júnior	2014	UFU
34	A concepção educacional do programa institucional de bolsas de iniciação à docência - Pibid no contexto do pragmatismo.	X		Aurora da Silva Teixeira	2014	PUC/CAM PINAS
35	Um estudo sobre as contribuições do Pibid-furb para a formação inicial de professores de matemática	X		Andrea Cristina Vieira	2014	Universidad e Regional de Blumenau
36	Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia		X	Eduardo Donizeti Giroto	2014	USP
37	Iniciação à docência como política de formação de professores	X		Eduardo Júnior Santos Moura	2014	Unb
38	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid) do curso de filosofia da Ufrgs: uma discussão sobre o conceito de pensamento crítico e as suas abordagens metodológicas	X		Rafael Da Silva Holsback	2014	UFRGS
39	O contexto escolar e as situações de ensino em ciências: interações que se estabelecem na		X	Karen Cavalcanti Taucedá	2014	UFRGS

	aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais					
40	Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores: um estudo sobre o curso de licenciatura em química da Ufpel	X		Paula Del Ponte Rocha	2014	UFRGS
41	As ações do Pibid pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental	X		Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza	2014	UNESP
42	Professores supervisores do Pibid: um estudo sobre o desenvolvimento profissional	X		Wilson Elmer Nascimento	2014	UNICAMP
43	Ensino de filosofia e as tic: reflexões a partir de experiências do Pibid filosofia da Ufsm	X		Simone Becher Araujo Moraes	2014	UFSM
44	Iniciação à docência na formação inicial de professores: possíveis relações entre cursos de licenciatura e subprojetos Pibid/capes na Ufsm	X		Lidiane Limana Puiati	2014	UFSM
45	O professor de história e o seu saber: a experiência do programa Pibid/capes.	X		Josã Antônio Gabriel Neto	2014	UFC
46	Transformando identidades de professores de inglês na prática de ensino: Pibid e {co-ensino e diálogo cogenerativo} como oportunidades para aprendizagem profissional		X	Michele Salles El Kadri	2014	UEL
47	A ficção e o ensino da matemática: análise do interesse de estudantes em resolver problemas	X		Leandro Millis da Silva	2014	PUCRS
48	A abordagem histórica no ensino de ciências: um estudo discursivo com licenciandos do Pibid	X		Ingrid Rodriguez Tellez	2014	UFPR
49	Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o Pibid na região dos inconfidentes – mg.	X		Andressa Maris Rezende Oliveri	2014	UFOP
50	A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de educação física do ensino fundamental e médio	X		Dianne Cristina Souza de Sena	2014	UFRN

51	Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais: Campus Salinas: limites e perspectivas	X		Giuliana de Sá Ferreira Barros	2014	Unb
52	Licenciandos em geografia e o uso das tic no Programa de Iniciação à Docência-Pibid/Ufimt	X		Maria Augusta Cellos	2014	Unb
53	Por uma pedagogia do olhar: o cinema brasileiro como possibilidade estética na formação inicial de professores	X		Marina Alvarenga Botelho	2014	UFLA
54	Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)	X		Edilaine do Rosário Neves	2014	UFV
55	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid): dimensões do desenvolvimento profissional de licenciandas do curso de pedagogia	X		Vanessa Lopes Eufrazio	2014	UFV
56	O impacto do Pibid: educação física na trajetória formativa dos alunos bolsistas e na prática pedagógica de professores supervisores	X		Ana Paula Soares de Andrade	2014	UFTM
57	O Pibid e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica	X		Thaís Cardozo de Souza dos Santos	2014	UCDB
58	Jogando, representando no Pibid: possibilidades e limites da improvisação teatral na formação de professores de ciências	X		Bárbara Yuri Katahira	2014	UFPR
59	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid) na formação de professores de matemática: perspectivas de ex-bolsistas	X		Ana Claudia Molina Zaqueu	2014	UNESP
60	Percursos de aprendizagem da docência em teatro a partir do próprio ato docente		X	Ricardo Carvalho de Figueiredo	2014	UFMG
61	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente		X	Natalia Neves Macedo Deimling	2014	UFSCar
62	Formação de educadores musicais: em busca de uma formação humanizadora	X		Natália Búriço Severino	2014	UFSCar
63	Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do Pibid/Ufscar	X		Danielli Ferreira Silva	2014	UFSCar

64	O enunciado “os alunos não aprendem matemática por ‘falta de base’” em questão		X	João Cândido Moraes Neves	2015	Unisinos
65	Docência em ciências nas práticas pibidianas do subprojeto biologia e a fabricação de uma pedagogia da redenção		X	Cristiane Fensterseifer Brodbeck	2015	Unisinos
66	O Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a crise das licenciaturas: o caso de um curso de pedagogia a distância	X		Luciana de Freitas Lanni	2015	Universidade Metodista de São Paulo
67	Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid	X		Eliane de Godoi Teixeira Fernandes	2015	PUCCampinas
68	Subprojeto Pibid de física na UnB: implementação de uma política pública de formação de professores	X		Lucas Lopes de Santana	2015	Unb
69	A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial		X	Valéria Campos dos Santos	2015	USP
70	Tópicos de física quântica na formação de professores de física: análise das interações discursivas através da utilização de uma metodologia interativa de instrução pelos colegas		X	Marina Valentim Barros	2015	USP
71	Um olhar sobre as atividades de formação em um curso de licenciatura em química.	X		Elfzio Mário Ferreira	2015	UFOP
72	O Pibid e a deficiência: entre ações e tensões		X	Daniela Fantoni de Lima Alexandrino	2015	USP
73	Coordenadores de área do Pibid: um olhar sobre o desenvolvimento profissional.	X		Luciene Fernanda da Silva	2015	USP
74	Pibid - espaço de formação docente: uma análise das relações entre a escola básica e a universidade	X		Giancarlo Caporale	2015	UFRGS
75	Aprendizagem e ciência no ensino de sociologia na escola: um olhar desde a antropologia		X	Grazielle Ramos Schweig	2015	UFRGS
76	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Ufrgs e sua contribuição na formação inicial de professores	X		Gabriela da Fontoura Rodrigues Selmi	2015	UFRGS

77	Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental		X	Tagiane Maria da Rocha Luz	2015	Unicamp
78	O Pibid e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física: uma etnografia com estudantes da Facos/rs.	X		Tiago Nunes Medeiros	2015	UFRGS
79	O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a qualidade para a formação continuada de professores	X		Michele Martelet	2015	PUCRS
80	O Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa	X		Maiane Santos da Silva Santana	2015	UFBA
81	Organização do ensino do conteúdo esporte a partir do sistema de complexos: um estudo de caso com base no Pibid/Ufal	X		Luís Henrique Silva de Araújo	2015	UFSE
82	Uma experiência de formação docente em língua portuguesa no contexto do Pibid	X		Rejane Maria Oliveira Eles	2015	UFLA
83	Pibid música - Ufrn: a formação de professores em articulação com os saberes docentes	X		Catarina Aracelle Porto do Nascimento	2015	UFRN
84	O trabalho pedagógico no Pibid - cultura esportiva da escola e suas repercussões para a formação inicial em educação física	X		Daiane Dalla Nora	2015	UFSM
85	Aprendizagem colaborativa na formação docente o Pibid/Ufsm em foco	X		Juliane Paprosqui Marchi da Silva	2015	UFSM
86	Sobre as ações do Pibid/matemática na constituição de saberes docentes de ex-bolsistas desse programa na Universidade Federal de Santa Maria	X		Carmen Reisdorfer	2015	UFSM
87	A escrita na formação inicial docente: o que escrevem os futuros professores?	X		Bruna Fabiane Baptistella	2015	Unesp
88	Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de professores de química na Unesp	X		Bruno Moreti Testi	2015	Unesp
89	O Pibid e à docência na educação física: perspectivas na formação inicial e continuada		X	Ângela Bortoli Jahn	2015	UFRGS
90	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como tempo e espaço de formação: uma análise do subprojeto		X	Claudia Mara Niquini	2015	UFMG

	Pibid/educação física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (Ufvjm)					
91	O Pibid na formação de educadores musicais: reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional	X		Mariana Barbosa Ament	2015	UFScar
92	Episódios de recontextualização de uma política: o Pibid e os subprojetos de educação física	X		Milena Engels de Camargo	2016	FURB
93	Atuação do Pibid ciências em uma sequência didática investigativa sobre alquimia.	X		Maria Isabel Martins da Costa Coura	2016	UFOP
94	Educação ambiental e currículo: um olhar sobre a formação inicial de professores de ciências e biologia	X		Lilian Alves Schmitt,	2016	PUCRS
95	Relações pedagógicas socialmente compartilhadas entre bolsista de iniciação à docência Pibid pedagogia e professora colaboradora: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental	X		Maira Ricci	2016	UNESP

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

**APÊNDICE C - ARTIGOS DAS REVISTAS *QUALIS A* E *QUALIS B***

	<b>Título/Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Conclusão</b>
1	Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil - 2012	ANDRE, Marli.	Identificar as políticas públicas voltadas aos professores iniciantes no Brasil.	O artigo concluiu pelo reconhecimento da necessidade de acompanhamento aos professores iniciantes, expressa nos depoimentos da maioria dos gestores entrevistados, assim como as iniciativas de algumas Secretarias de Educação de promover um tipo de formação nos concursos de ingresso, parece ser um sinal importante de que há um ambiente favorecedor ao delineamento de políticas de apoio aos iniciantes.
2	Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios - 2015	CORREIA, Karoliny.	Debater as implicações das novas perspectivas do ensino e aprendizagem de língua materna, em especial o trabalho centrado em projetos que tornam a prática social e as demandas dos sujeitos como ponto de partida para as ações metodológicas, e se volta para a análise de um projeto de letramento realizado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).	O artigo concluiu que a experiência vivenciada pelos bolsistas do PIBID, embora não tenha atingido os resultados esperados, mostrou-se válida para suas formações como docentes, tendo em vista a necessidade de ressignificações constantes das ações metodológicas e de um olhar crítico às próprias atuações.
3	Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo - 2015	SANT'ANNA, Paulo Afrânio e MARQUES, Luiz Otávio Costa.	Discutir a formação do professor da educação básica no Brasil, destaca a necessidade do diálogo entre os processos formativos e o contexto das escolas públicas, com ênfase nas	O estudo concluiu que os projetos de formação de professores para o ensino básico devem ocorrer de forma articulada com a escola pública, o que de certa forma tem sido favorecido pelo Pibid. No âmbito da educação do campo, essa articulação tem especificidades que devem ser consideradas. O potencial que as escolas do campo têm de agregar a

			escolas do campo e indígena.	comunidade ampliam o seu papel político e comunitário.
4	Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência – 2015	ZORDAN, Paola.	Compreender a dinâmica que ocorre entre mestres e discípulos configura uma disciplina cuja matéria é constituída na aprendizagem do ensino via uma série de ações, entre as quais se ressalta a criação.	O estudo concluiu que o encontro entre mestres e discípulos configura uma disciplina cuja matéria se constitui na práxis teórica do ensino, cuja aprendizagem acontece, entre várias ações, via criações, elaborações, instrumentalização, investigação, contextualização, explicações e avaliações. Tal encontro pode ativar desejos e trocas produtivas que potencializam agentes advindos de todos os segmentos do dispositivo educacional implicados na Iniciação à Docência. Licenciandos que se empolgam com a vida nas escolas, escolares interessados em diversas matérias, professores de classe traçando projetos plenos de sentido para seus alunos, professores-pesquisadores trazendo questões de instituições que abarcam a grande maioria da população: tudo isso foi possível de ser documentado junto aos movimentos aqui descritos.
5	Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - 2012	FETZNER, Andréa Rosana, SOUZA Maria Elena Viana.	Debater as concepções de conhecimento escolar e os desafios de um projeto de transformação da escola básica em uma instituição que assuma perspectivas interculturais em relação ao conhecimento escolar.	O artigo concluiu que no subprojeto pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental, as bolsistas de graduação conseguem, por meio do trabalho desenvolvido, integrar não apenas os saberes universitários aos fazeres docentes, mas também os saberes dos estudantes das escolas ao conteúdo trabalhado no espaço escolar, o que parece ser uma aprendizagem importante quando se considera a tradição docente de separar e desvalorizar os saberes da experiência dos alunos dos saberes propostos pela escola.
6	Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores – 2014.	MATEUS, Elaine Fernandes.	Identificar um conjunto de iniciativas adotadas pelo governo federal no campo da formação de professores entre 2007-2013.	O estudo concluiu pela relevância das políticas locais em relação aos processos mundiais de transformação social, o Pibid foi circunscrito no cenário das políticas mais amplas das quais é parte, moldado e moldando novas práticas de formação de professores.

				Com isto, foi possível um olhar crítico sobre a gênese do Programa, seu lugar de destaque no Plano Nacional de Educação, seus objetivos e o papel da Capes no processo de centralização do controle sobre a qualidade da formação docente em nível de educação básica. Todos estes elementos articulados em textos oficiais que tratam, direta ou indiretamente, do Pibid configuram estratégias de governança, das quais o discurso da parceria é parte fundamental.
7	Memoriais escolares e processos de iniciação à docência – 2013.	BERGAMASCH I, Maria Aparecida, ALMEIDA, Dóris Bittencourt.	Relatar as narrativas de memória de 14 estudantes do curso de Pedagogia, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.	O estudo concluiu que lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado. A construção do passado de jovens estudantes – que, pelo pouco tempo de vida, em alguns momentos até duvidavam ter memórias para escrever – é condicionada pelo presente, relativizada pela situação da qual emergem as lembranças. O PIBID Pedagogia constitui o presente que abre a janela para o passado e nesse sentido é dele que se fala ao realizar a leitura dos memoriais.
8	A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES – 2014.	FREITAS, Maria de Fatima Quintal de.	Analisar as dimensões psicossociais do processo de participação e formação de um grupo de alunos da licenciatura de pedagogia, filosofia e ciências sociais, junto ao projeto Interdisciplinar-Pedagogia, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/CAPES-UFPR.	O artigo concluiu que dentro das universidades e diante das possibilidades de execução de projetos desta natureza, apresenta-se um desafio importante relativo a como envolver os estudantes, tornando-os participantes ativos. Uma possibilidade para isto é a implementação de projetos (Pibid) continuados que poderiam contribuir para uma formação continuada de futuros profissionais e docentes, um fortalecimento dos laços entre comunidade escolar e universidade, e o incentivo à criação de uma cultura da participação na vida social.
9	A formação inicial de professores de química pensada a partir de alguns pressupostos do educar pela pesquisa - 2015	MASSENA, Elisa Prestes.	Discutir a formação inicial de professores de Química a partir da construção de	O estudo concluiu que o Pibid, como Programa de iniciação à docência, vem complementar a formação inicial e também a continuada de professores, pois

			<p>Situações de Estudo em que foram considerados alguns pressupostos do educar pela pesquisa. Como instrumento de reflexão, utilizamos as narrativas elaboradas por licenciandos participantes, há pelo menos dois anos, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Química, de uma universidade pública localizada no Sul da Bahia, Brasil.</p>	<p>possibilita aos futuros professores uma vivência maior no ambiente escolar, pois, além do estágio supervisionado, o Programa possibilita um amadurecimento profissional ao licenciando, além de viabilizar pesquisa e outras inserções do trabalho docente. Cabe lembrar que, em geral, os estágios supervisionados são realizados da metade para o final dos cursos de licenciatura e que, no Pibid, os estudantes têm atuado a partir do 1º semestre do curso. Em relação à formação continuada, o Programa possibilita que se pense no desenvolvimento profissional do docente universitário e do professor da escola</p>
10	<p>Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência - 2015</p>	<p>FABRIS, Maria Cláudia Dal'Igna, Elí Henn.</p>	<p>Descrever e analisar possíveis efeitos do programa de formação inicial de professores Pibid, que visa promover a inserção de estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas, contribuindo para o aperfeiçoamento de sua formação.</p>	<p>O estudo concluiu que o Pibid, como programa nacional de iniciação à docência, vem se desenvolvendo de formas muito distintas em todo o território nacional, porém, ele possui várias condições para funcionar na formação inicial de professores como um espaço rico de mobilização, aglutinação, diferenciação e singularização. Parece-nos que o Pibid pode buscar desenvolver-se a partir da perspectiva da problematização e fomentar um ethos de formação. Para a formação de professores, essa é uma condição que possibilitaria romper com os modelos de programas formatados e buscar nos espaços das universidades, das instituições escolares e da vida social esses outros modos de ser conduzido na e pela educação.</p>
11	<p>O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem segundo licenciandos em Geografia – 2015</p>	<p>PITANO Sandro de Castro, ROQUÉ, Bianca Beatriz.</p>	<p>Debater a influência na concepção dos graduandos do curso de Licenciatura em</p>	<p>O estudo concluiu pela importância da discussão sobre recursos didáticos com alunos em processo de formação. O PIBID proporciona discussões teóricas e trabalhos práticos, fomentando a</p>

			Geografia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), acerca da utilização de maquetes como recurso no processo de ensino-aprendizagem.	práxis no processo de ensino-aprendizagem e revelando que é possível aprimorar a Educação através de pesquisas científicas aliadas às vivências em sala de aula.
12	Aprendizagem docente no âmbito do pibid/física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência – 2015	DARROZ, Luiz Marcelo, WANNMACHE R, Clóvis Milton Duval.	Identificar indícios da ocorrência da aprendizagem docente nos licenciandos de física participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência dos subprojetos de física do Rio Grande do Sul.	O artigo mostrou que os resultados deste estudo apontam que há aproximação da universidade com o ambiente escolar - um dos objetivos do Pibid – o que pode fortalecer os saberes necessários para a futura atuação profissional desses acadêmicos.
13	Atuação docente no ciclo de alfabetização: eixos que potencializam a aprendizagem autorregulada - 2016	ROSA, Glediane Saldanha Goetzke da, FRISON Lourdes Maria Bragagnolo.	Apresentar alguns aspectos referentes à forma de organização das atividades realizadas nas escolas a partir dos eixos citados, e a forma como estes contribuíram para melhor compreensão e promoção da aprendizagem autorregulada de alunos universitários e professores do ciclo de alfabetização que, no percurso, tornaram-se	O artigo concluiu que o grupo do Pibid Pedagogia realizou um importante trabalho nas escolas a partir de eixos norteadores que serviram não só para organizar a atuação das bolsistas como também para qualificar suas ações. A partir de alguns depoimentos de professoras titulares e bolsistas percebe-se que participar do Pibid favoreceu em muito o processo de aprendizagem de todos os envolvidos e que cada atividade realizada dentro do âmbito do programa teve papel importante neste processo.

			capazes de atuar com consciência e controle, planejando, executando e (auto)avaliando suas ações.	
14	Práticas de leitura no ensino médio: o Pibid de Letras – 2013	NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller e HOCHMANN, Serenita.	Discutir as estratégias de leitura dos licenciandos de Letras da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) desenvolveram no decorrer do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).	O estudo concluiu sobre a importância de a formação inicial do professor contemplar atividades de formação estética, ampliando sua formação estética, assim como a necessidade de se voltar a discutir a inovação na escola por meio de estratégias de ensino que permitam formas dialógicas de interação. A possibilidade de o licenciando ter contato com o cotidiano da escola foi muito importante para sua formação como futuro professor, algo que extrapolou a visão dos estágios curriculares, pois inseriu o licenciando em uma realidade na qual foi convidado a imprimir um movimento.
15	Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento – 2014	ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo e PORTO, Gilceane Caetano.	Apresentar a pesquisa acerca das aprendizagens realizadas por uma acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, descritas em um memorial reflexivo, enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).	O estudo concluiu que o Pibid é um programa inovador no âmbito da educação, pois, por meio dele, os alunos das licenciaturas têm a oportunidade de estar inseridos nas escolas, em contato com a realidade escolar desde o início da graduação, qualificando desse modo sua formação inicial e ainda contribuindo para uma melhor qualidade de ensino nas escolas públicas ao desenvolver metodologias inovadoras.
16	"Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid – 2016	YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel e CATANANTE, Bartolina Ramalho.	Analisar os sentidos da docência (re)construídos por alunas de licenciatura em Pedagogia durante o percurso como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de	O artigo concluiu que a pesquisa confirmou a hipótese de que a experiência do subprojeto de Pedagogia do Pibid, dos anos de 2010 a 2013, expandiu os conhecimentos das acadêmicas acerca das possibilidades e dos limites da profissão. Apesar da relação instável, a rejeição inicial sofrida no período de início do programa, resultante do histórico de práticas aligeiradas de estágios, cedeu seu lugar a sentidos de

			Iniciação à Docência (Pibid).	parceria, de cumplicidade e de respeito. O tempo de permanência na instituição e a construção de vínculos foram fundamentais para construir uma relação de confiança entre escola e universidade.
17	Pibid e as aprendizagens sobre a docência na relação universidade e escola - 2013	FABRIS, Elí Henn, OLIVEIRA Sandra de.	Debater as práticas pedagógicas e experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), buscando responder “o que aprendem sobre a docência esses atores institucionais?” e “em que lógica governamental estão ancoradas tais aprendizagens?”	O artigo concluiu que as discursividades sintetizadas pelas expressões mobilização, inovação, parceria e trabalho coletivo, podem estar anunciando uma estrita ligação com o que estamos argumentando nesse texto, uma racionalidade neoliberal em que a formação de professores é importante para agenciar e criar sujeitos empreendedores. Essas três expressões mostram um alinhamento com pedagogias psicológicas, que há muito tempo dominam a cena pedagógica. Talvez também nelas possamos encontrar discursos que se contrapõem a tudo que é passivo, estático, silencioso e se alinham ao Discurso da inovação visibilizado no material e entendido pelos sujeitos do programa muito mais como novidades e como contrários à tradição.
18	Programas de formação inicial de professores: um estudo de caso sobre o Pibid no Distrito Federal - 2014	SANTANA ,Daniel de Freitas Nunes, Lucas Lopes de, SILVA Kátia Augusta P. Cordeiro Curado.	Discutir os resultados de um estudo exploratório para inferir o grau de aderência das IES do DF ao Pibid a partir do cruzamento de informações da base de dados do programa e da educação superior.	Por meio da pesquisa foi possível perceber que houve uma aderência de 100% dos cursos de licenciatura da UCB participando do programa, contra 52% da UnB. Assim a natureza ampla e heterogênea do programa em tela – Pibid – e a quase inexistência de estudos sobre o mesmo comprometem o poder inferencial de qualquer pesquisa que venha ser feita, inclusive, desta. Os resultados apresentados e discutidos têm sua parcela de contribuição a partir do momento em que apresentam mais do que números, mas também hipóteses a serem consideradas em estudos futuros.
19	O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa - 2014	FELÍCIO, Helena Maria dos Santos, GOMES Claudia, ALLAIN, Luciana Resende.	Analisar as políticas de governo destinadas a formação de professores este artigo tem como objetivo	O estudo concluiu que a tradição universitária ainda conserva a legitimidade da formação em suas proposições e, mesmo que as determinações legais para a formação de professores, formuladas nas últimas décadas, não consigam ser, devidamente,

			compreender as relações entre ao Estágio Curricular e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ambos realizados na Escola.	efetivadas nas propostas universitárias para a formação inicial de professores, o PIBID se instaura, por assim dizer, para proporcionar aos licenciandos a antecipação de sua relação, no período de formação, com as situações de trabalho, consideradas tão formativas quanto àquelas ações desenvolvidas no interior dos cursos de licenciaturas.
20	Políticas de Formação de Professores em conflito com o currículo: Estágio Supervisionado e PIBID - 2104	JARDILINO, José Rubens Lima.	Compreender as relações entre ao Estágio Curricular e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ambos realizados na Escola.	O artigo concluiu que há convergências e divergências existentes entre o PIBID e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, salienta-se aqui a aproximação entre eles, considerando-se os propósitos de se incentivar o vínculo do aluno em formação inicial com a educação básica, e de se aperfeiçoarem a docência e a qualidade da escola pública.
21	Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música - 2012	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, PENNA Maura.	Analisar as políticas públicas relacionadas à Educação Básica no Brasil, refletindo acerca de suas implicações para o ensino de música na escola.	O artigo concluiu que pensar em políticas públicas para a educação musical ou a educação musical no âmbito das políticas públicas a partir de perspectivas criativas, sólidas e ancoradas nas diretrizes teórico-práticas que norteiam os segmentos político-educacionais brasileiros. Nesse sentido, o planejamento em políticas públicas no campo da educação musical tem que ser visto como um processo que atende às necessidades de consolidação e expansão da nossa área, e não como um produto técnico e burocrático simplesmente.
22	Formação continuada de professores na região dos inconfidentes: análise de um programa de formação – o Pibid dossiê -2014	JARDILINO, José Rubens, OLIVERI Andressa Maris.	Discutir a importância da participação de professores da escola básica nesse tipo de projeto, que tenciona constituir parceria entre Universidade e Unidade Escolar.	O artigo concluiu que dada a produtividade das interações propiciadas pelo Programa, outras questões vêm sendo suscitadas, em diversos âmbitos – político, educacional e da ordem de sua própria dinâmica na relação entre o currículo universitário e as atividades escolares. Sobressaem, também, questionamentos quanto às relações entre os atores envolvidos, universidade e escola-campo (coordenadores institucionais e de curso, diretores, coordenação escolar e os professores da Escola Básica), em

				especial os conflitos que se manifestam no interior da escola nas relações entre estágio e subprojetos do PIBID, conforme indicam Jardimino e Barbosa (2013).
23	A formação inicial de professores para a educação in/exclusiva - 2016	BAZON, Fernanda Vilhena Mafra, GOMES Claudia, LOZANO Daniele, LUCCA, Josiele Geovana de, OLÍMPIO Fernanda Mendes de Paiva.	Discutir as perspectivas e desafios dos espaços de formação inicial para a atuação dos professores na educação inclusiva, em sua interface com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).	O estudo concluiu que as ações formativas em interface com o PIBID, precisa atentar que ainda se trata de uma proposta inicial e que aponta necessidades prementes de aprofundamento, uma vez que as publicações que envolvem os resultados e análises do programa são poucas no que se refere a temática central deste estudo. No entanto, com base nas informações da pesquisa podemos afirmar que o PIBID oferta espaço diferenciado para a formação docente, inclusive por sua dinâmica de aproximação da esfera formativa (ensino superior) as esferas de profissionalização (escola).
24	Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade. Conquistas e desafios nas experiências do PIBID de Ciências Sociais da PUC-Campinas - 2015	DUQUE, Tiago, BOLFE, Ana Paula Fraga.	Refletir a respeito da formação de professores de Ciências Sociais em uma perspectiva teórico-prática interdisciplinar. O texto apresenta as conquistas e os desafios das experiências da área de Ciências Sociais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID PUC-Campinas, Brasil.	O artigo concluiu que há muito a fazer para a consolidação do ensino de Sociologia na educação básica. Estamos trabalhando na esfera didático-pedagógica, na relação teoria e prática na formação de novos professores e na articulação com as escolas participantes do PIBID. Temos a clareza de que lidamos também com fatores externos ligados à constituição do campo escolar, de como o sistema de ensino está organizado e estruturado em termos de condições de trabalho pedagógico e da concepção de escola e de currículo. O PIBID tem sido, nesse sentido, um espaço crítico também para pensar a maneira como formamos professores e bacharéis.
25	Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais - 2011	CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho, SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira.	Analisar a atual política educacional brasileira para formação de professores, assim como aspectos da história da formação dos	O estudo concluiu que as políticas de formação de professores acompanham as transformações históricas do Brasil, seja por meio das lutas da categoria dos professores ou por demandas que chegam por vias externas, as quais preveem a adaptação aos padrões internacionais. E, com o intuito de formar um maior número de

			professores, das principais legislações vigentes e dos desafios atuais, como a educação a distância, a Nova Capes e o PIBID.	docentes, o governo federal tem ampliado o número de vagas nas universidades, possibilitado uma formação pela modalidade a distância, facilitando as condições de entrada e de pagamento (para os que optam por instituições particulares).
26	PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares – 2011	SOCZEK, Daniel.	Apresentar alguns apontamentos e reflexões que resultam de uma pesquisa sobre a formação de professores no Estado do Paraná que atuam no ensino fundamental e médio, na perspectiva das políticas públicas voltadas para sua formação.	O artigo concluiu que refletir sobre os processos de formação de professores é uma tarefa da qual não podemos nos eximir. Essas reflexões provisórias sobre o PIBID, enquanto incentivo à docência, recupera uma preocupação da práxis docente mais focada no processo do que nos “resultados” efetivos das práticas realizadas.
27	PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores - 2012	CANAN, Silvia Regina.	Analisar o projeto de formação de professores, com o intuito de compreender o PIBID e sua contribuição para a valorização e qualificação dos futuros professores da educação básica.	O artigo concluiu que o PIBID tem atuado na valorização dos futuros docentes, ao propiciar que eles trabalhem, na prática, o que lhes é transmitido nos bancos acadêmicos, trazendo a experiência necessária para que eles decidam se querem ou não serem professores. Além disso, esse programa propicia a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que vão incentivá-los a assumirem a carreira docente e, conseqüentemente, contribuirão para a elevação da qualidade de ensino da escola pública, um dos seus objetivos primordiais.
28	Pesquisa e formação inicial de professores: O PIBID do instituto de artes da UNESP - 2015	BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira.	Avaliar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do referido instituto como oportunidade de formação que alia ensino e pesquisa.	O estudo concluiu que algumas condições em termos de políticas públicas podem ser indicadas para a construção de tal enfrentamento. A primeira é que tanto os estudantes das licenciaturas quanto os professores da educação básica da escola parceira são bolsistas, isto é, recebem um auxílio financeiro que os auxilia a não assumir outras atividades que não os estudos, as pesquisas e o

				processo de reflexão sobre a prática previstos no programa. A segunda é que o professor pesquisador que coordena o programa e orienta todo o processo também é bolsista e pode aliar sua pesquisa institucional ao Pibid. A terceira é que a abordagem assumida nessa prática, que alia planejamento de ensino, avaliação e reflexão constantes, funda-se no compromisso da emancipação, sem a qual não há formação efetiva, tampouco a construção de autonomia que possa garantir a atuação dos futuros professores, de modo a criar permanentemente sua prática pedagógica.
29	O desenvolvimento profissional docente e o PIBID: influências do programa desvelada por seus egressos – 2016	RIBEIRO, Laíse Ataides, NOGUEIRA Eliane Greice Davanço.	Identificar os contributos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), resultante de uma investigação do subprojeto PIBID, desenvolvido com onze egressos do curso de Pedagogia/UEM S/Unidade Campo Grande.	O estudo concluiu que as práticas de alfabetização sustentadas pelas egressas, dentro e fora do PIBID, mostram-se como alternativas viáveis de serem aplicadas na realidade da sala de aula escolar. A aproximação com a profissão docente proporcionada pelo PIBID gerou segurança aos participantes ao levarem essas práticas para sua atuação docente. Assim, o programa se anuncia como campo de experimentação, na medida em que seu espaço é utilizado como lugar de reflexão, construção de conhecimento e de constituição dos licenciandos.
30	A geografia no projeto Pibid/UFU: novos horizontes na formação inicial de professores -2012	SILVA, Vicente de Paulo da.	Relatar a experiência vivida enquanto coordenador do subprojeto de Geografia, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período compreendido entre 2010 e 2011.	O trabalho concluiu que o aluno envolvido no Programa passa por uma experiência na escola na qual ele vivencia o cotidiano escolar em toda a sua complexidade. Não necessariamente, mas também, a vivência da sala de aula. O Pibidiano, junto com o professor de Geografia na escola, participa do planejamento das atividades, se insere na condição estudante, porém, com uma responsabilidade impar, qual seja, a de refletir constantemente sobre sua própria formação. Isso equivale a dizer que o alvo do PIBID é essa formação inicial a qual, por conseguinte, abrange vários aspectos ligados ao processo, ou seja, a formação desse aluno, a

				melhoria da qualidade do ensino na graduação, a melhoria na qualidade do ensino na educação básica e, também, do próprio ensino da Geografia.
31	Experiências leitoras na formação inicial de professores: reflexões sobre o PIBID – 2016	ALMEIDA Maria do Socorro da Costa e, SOUZA Elizeu Clementino de.	Analisar as implicações de experiências leitoras na formação inicial de professores, considerando as práticas de aprendizagem da profissão docente desenvolvidas em um subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), implementado na capital baiana, em uma Licenciatura em Pedagogia.	O estudo concluiu que o acompanhamento da experiência de leitura na formação, no contexto do PIBID, nesta investigação sobre processos de iniciação à docência, realizado até o momento, revela que as práticas de leituras vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência, no âmbito de um projeto específico do PIBID, propiciam construções multilaterais de sentidos, especialmente em duas direções: dos licenciandos para a realidade da formação e das necessidades da escola dos anos iniciais para as propostas acadêmicas do curso de Pedagogia.
32	Perspectivas de estudantes da licenciatura em matemática sobre o programa de bolsas de iniciação à docência – 2015	CARVALHO Marcos Pavani de, PIETROPAOLO, Ruy Cesar.	Discutir as expectativas dos estudantes de licenciatura em matemática a respeito desse programa (Pibid), por meio dos documentos utilizados no processo seletivo de ingresso.	O estudo concluiu que os resultados que a participação nas ações do Pibid é um caminho favorável para a melhoria ou aquisição de conhecimentos para a docência. Identificamos em nossas análises que os estudantes bolsistas buscam qualificação para exercer adequadamente a atividade docente.
33	A experiência na produção de curtas um minuto contra a dengue em uma escola Estadual de Belo Horizonte, mg – protagonismo juvenil em ciências da saúde - 2013	TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins, FREITAS, Marcel de Almeida.	Relatar as experiências de produção de curtas-metragens Um Minuto contra a Dengue por estudantes do ensino fundamental e médio de uma escola estadual em Belo Horizonte, Minas Gerais.	O trabalho concluiu que a experiência com o Pibid desenvolve posturas autônomas, reflexivas e de autoconfiança entre os estudantes na busca e questionamento de conhecimentos científicos, conscientizando sobre a responsabilidade social de cada indivíduo para avanços sociais, caso da saúde coletiva. Indiretamente há outros ganhos para estes estudantes (das escolas e dos PIBIDs) tais como: o autoaprendizado e a autodisciplina necessários para a elaboração de roteiros para os curtas e o

				questionamento de informações disponíveis em sites, portanto, uma formação mais crítica.
34	O programa institucional de bolsa de iniciação à docência: articulando saberes e desenvolvimento profissional – 2015	EUFRAZIO Vanessa Lopes, BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara.	Identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação/atuação e como se articulam ao seu desenvolvimento profissional.	O trabalho concluiu que as graduandas apreenderam saberes relativos ao currículo, as disciplinas, da experiência e da formação profissional, bem como os pedagógicos os quais se assentam no processo de socialização profissional pelos pares – relacionamento das licenciandas com as professoras regentes. Sendo assim, analisamos que o Programa favorece e antecipa a socialização profissional pelos pares, o que parece incidir positivamente no desenvolvimento profissional das licenciandas.
35	Vozes reveladas e reveladoras nas narrativas sobre a formação do professor alfabetizador no Pibid - 2013	NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço, MELIM, Ana Paula Gaspar.	Investiga os percursos vivenciados no subprojeto desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Ateliês formativos de professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes, inserido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.	O trabalho concluiu que os impactos iniciais causados pelo PIBID e sua influência no processo formativo e frente as atuações dos acadêmicos bolsistas nas salas de alfabetização, possibilitando construir referências para a sua formação pessoal/profissional. Constatamos que os acadêmicos bolsistas, por se encontrarem realizando a formação inicial, também se beneficiam do processo formativo realizado no subprojeto, o que lhes permite viverem processos diferenciados de formação.
36	Reflexões sobre a formação de professores de educação física no Pibid – 2014	DOARTH, João Pedro de Lima, LIMA Maria Sílvia de, SOUZA Warley Carlos de.	Conhecer, descrever e analisar a influência do PIBID na formação de professores de Educação Física escolar.	O artigo concluiu que a aproximação do graduando à realidade educacional promovida pelo Pibid proporciona o conhecimento prático de sua atuação futura e dos fatores que implicarão significativamente no desenvolvimento de sua didática escolar. Não basta ao professor o conhecimento das destrezas a serem desenvolvidas no corpo discente com fim único na aptidão física. Emprega-se ao profissional da área a responsabilidade de

				formação integral do educando por meio de um processo horizontal de ensino-aprendizagem que revele a essência da área no desenvolvimento da cultura corporal de movimento.
37	Impactos do Pibid acerca do ensino por investigação na visão dos professores supervisores – 2016	CAVALLI, Mariana Bolake, FERRAZ, Daniela Frigo.	Avaliar que impactos o PIBID provocou na prática pedagógica dos professores supervisores, aos alunos das escolas de educação básica.	O trabalho concluiu que o apoio institucional do PIBID aos acadêmicos e professores supervisores é importante por incentivar a docência e dar uma visão diferenciada sobre o ensino. Porém são poucas as bolsas destinadas ao incentivo à docência, o que deve ser reavaliado pela instituição.
38	O Pibid como “terceiro espaço” de formação inicial de professores -2014	FELICIO, Helena Maria dos Santos.	Analisar a percepção dos licenciandos envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), referente ao desenvolvimento de tal programa como um espaço tempo para a formação docente.	O trabalho concluiu que como política pública de formação inicial de professores, cabe ao PIBID provocar ações nas políticas de carreira docente e nas políticas definidoras de condições do trabalho docente, visto que, apesar de o PIBID ser percebido como um “terceiro espaço” relevante no processo de consolidação de uma formação docente de qualidade, as diversas variáveis construídas historicamente no país, tais como condições inadequadas de trabalho, desvalorização do exercício docente e do papel do professor na sociedade, salários pouco atrativos e sobrecarga de trabalho, contribuem para que os licenciandos almejem à docência no Ensino Superior e não na Educação Básica.
38	Competências reveladas na prática docente de alunas bolsistas do Pibid Pedagogia/UFPEL – 2013	FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo.	Apresentar reflexões sobre a importância da docência, a partir de experiências profissionais vividas por alunas bolsistas do curso de Pedagogia no Programa Institucional de Iniciação à Docência-PIBID.	O artigo concluiu que o PIBID proporcionou às acadêmicas a oportunidade de vivenciarem experiências na escola, durante o período da graduação, tornando o aprendizado mais qualificado, pela possibilidade de articularem teoria e prática. Efetivamente, as bolsistas tornaram-se autoras de suas ações, aprenderam e compreenderam como atuar em sala de aula, o que exigiu envolvimento e superação de desafios.
39	Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música - 2012	QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, PENNA Maura.	Analisar as políticas públicas relacionadas à Educação Básica	O artigo concluiu que pensar em políticas públicas para a educação musical ou a educação musical no âmbito das políticas públicas a

			no Brasil, refletindo acerca de suas implicações para o ensino de música na escola.	partir de perspectivas criativas, sólidas e ancoradas nas diretrizes teórico-práticas que norteiam os segmentos político-educacionais brasileiros. Nesse sentido, o planejamento em políticas públicas no campo da educação musical tem que ser visto como um processo que atende às necessidades de consolidação e expansão da nossa área, e não como um produto técnico e burocrático simplesmente.
40	Necessidades formativas dos professores de ciências: distanciamentos e aproximação na execução de oficinas temáticas – 2015	SANTOS, Aline Nunes, BRITO Maria Camila de Lima, BISPO Agnes Gardênia Passos, LOPES Edinéia Tavares.	Analisar a relação entre a elaboração e execução de oficinas temáticas e as necessidades formativas apontadas por Carvalho e Gil-Pérez (2009). As atividades consistiram na realização de oficinas temáticas que abordavam Reações Químicas a partir do contexto da Química na Cozinha, no âmbito do Projeto Ensino Médio Inovador (ProEMI).	O estudo concluiu que as atividades realizadas e desenvolvidas no colégio foram de grande importância e aprendizado para formação tanto dos alunos quanto dos bolsistas. Com este trabalho foi possível percebermos a importância das atividades desenvolvidas no decorrer da formação inicial para a docência, vivenciando as possíveis dificuldades e possibilidades.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)