

NATHÁLIA CRISTINA AMORIM TAMAIO DE SOUZA

**AS AÇÕES DO PIBID PEDAGOGIA E SUAS
RELAÇÕES COM O PREPARO PRÁTICO PARA
A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**



ARARAQUARA – SP.
2014

NATHÁLIA CRISTINA AMORIM TAMAIO DE SOUZA

AS AÇÕES DO PIBID PEDAGOGIA E SUAS RELAÇÕES COM O PREPARO PRÁTICO PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

ARARAQUARA – SP.
2014

Souza, Nathália Cristina Amorim Tamaio de
As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático
para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental / Nathália
Cristina Amorim Tamaio de Souza – 2014
153 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e
Letras (Campus de Araraquara)
Orientador: Maria Regina Guarnieri

1. Educação -- Estudo e ensino. 2. Formação de professores.
3. Ensino fundamental. I. Título.

NATHÁLIA CRISTINA AMORIM TAMAIO DE SOUZA

**AS AÇÕES DO PIBID PEDAGOGIA E SUAS RELAÇÕES COM O
PREPARO PRÁTICO PARA A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri

Bolsa: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Data da defesa: 29/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes
Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta conquista à minha mãe, Rosana Cristina Amorim, pelos pequenos gestos de amor diários, pelo incentivo constante, pelo companheirismo em todas as etapas da minha vida, pelo apoio incondicional, por ser a professora que me inspirou a escolher a docência como profissão e por acreditar em mim até mesmo nos momentos em que eu não acreditava. Obrigada, mãe. Te amo além do amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar minha vida e daqueles que quero bem.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri, por ter me concedido o privilégio de sua orientação e se dedicar com tanto afinco ao nosso trabalho. Se hoje realizo um dos maiores sonhos da minha vida é porque fui guiada por uma profissional admirável, competente e de uma generosidade sem limite. Obrigada por ter incentivado cada pequeno passo que dei adiante, por ter cobrado o meu melhor, por ter sido rigorosa e detalhista em suas observações, por me receber em sua casa e não poupar tempo e energia para me ajudar. Obrigada pela amizade e pelo carinho, desde sempre recíprocos. Enfim, obrigada por tudo.

Aos meus pais, Renato Tamaio de Souza e Rosana Cristina Amorim, por todo amor com que me criaram e por tudo o que eu sou. Obrigada por acreditarem em mim e me ensinarem a lutar pelos meus objetivos. A conquista que hoje comemoro é nossa, pois sei que para que eu chegasse até aqui vocês tiveram que contornar dificuldades, abdicar de sonhos pessoais e vaidades. Serei eternamente grata. Amo vocês!

À minha irmã mais nova, que por vezes assume o papel de mais velha, Thayná Amorim Tamaio de Souza, por ser minha companhia, meu porto seguro, meu espelho e meu reflexo. Não tenho palavras para agradecer cada noite que você passou em claro me ajudando a revisar textos, cada gesto de parceria, cada abraço no momento certo. Obrigada por ser aquela com quem eu posso contar e por me dar a certeza de que jamais estarei sozinha. Te amo muito, Nenis!

Ao meu irmão, Renato Tamaio de Souza Júnior, que à sua maneira sempre me apoiou e esteve presente nos momentos importantes da minha vida. Obrigada por seu carinho, Ni. Amo você!

À minha prima Marjorie Ayumi Omori por ser a minha confidente, uma verdadeira irmã. Obrigada por todos os momentos que compartilhamos, pelas palavras de conforto sempre que precisei e pelo incentivo constante. Sisters by chance. Friends by choice. Te amo, Mamá!

À Prof.^a Dr.^a Alda Junqueira Marin e à Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes, profissionais que têm todo meu respeito e admiração, pela leitura minuciosa de meu trabalho e pelas valiosas contribuições no Exame Geral de Qualificação. Obrigada por todas as recomendações, cada uma delas me ajudou a prosseguir com mais confiança.

Ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, o Tamoio, por ser minha fonte de inspiração para a pesquisa desde a época em que eu cursava a graduação em Pedagogia. Obrigada por me contagiar com seu entusiasmo, professor. Seu olhar sempre otimista sobre a vida e a profissão docente me motivou a seguir apostando na Educação.

Aos meus queridos companheiros de jornada, Bruno Moreti Testi, Diógenes Valdanha Neto, Flávia Graziela Moreira Passalacqua, Moniele Rocha de Souza, Nayara Stival Navarro e Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço, pelas longas e produtivas conversas acadêmicas e pessoais. Muito obrigada por fazerem parte da minha história e por terem acompanhado os momentos mais decisivos da minha trajetória no Mestrado. Agradeço especialmente àqueles com quem tive o prazer de estabelecer parcerias e escrever trabalhos.

Às bolsistas e professoras supervisoras do PIBID Pedagogia que concederam as contribuições mais essenciais a este estudo. Obrigada pela gentileza, sucesso a todas vocês!

Às minhas eternas amigas de graduação Aline Cristina Clemiuc, Crislaine Aparecida Fernandes Teixeira, Natália Guimarães Pederiva e Paula Baiocato. Vocês moram no meu coração.

À UNESP Araraquara e seus professores por me oportunizarem a apropriação de conhecimentos que levarei para toda a vida.

Ao CNPq pelo apoio financeiro.

“Renascido, ele conhece, ele tem piedade. Enfim, pode ensinar”.

Renascido, porque ser professor implica um “renascimento”, uma reflexão sobre si mesmo e sobre o trabalho pedagógico. A personalidade cruza-se com a profissionalidade. Uma é inseparável da outra. *Ele conhece*, porque o ensino é sempre um processo cultural, que tem como referência o conhecimento do mundo. Não há educação no vazio. A educação é cultura, arte, ciência. Sem conhecimento não há educação. *Ele tem piedade*, no sentido filosófico, porque a educação implica altruísmo e generosidade. Não há educação sem o gesto humano da dádiva e do compromisso perante o outro. *Enfim, pode ensinar...* porque nada substitui um bom professor.

António Nóvoa (2013, p. 209-210)

SOUZA, N. C. A. T. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2014.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar as relações existentes entre as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID do curso de Pedagogia da FCL/Ar - UNESP (Editais 2009 e 2011) e o preparo prático de futuros professores para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Na perspectiva deste trabalho compreende-se o preparo prático como uma etapa contínua na formação inicial que visa à aproximação do futuro professor com o conjunto de ações que ele desenvolverá ao longo do trabalho docente. Etapa essa cumprida prioritariamente *in loco*; caracterizada pelo provimento de condições favoráveis à constituição de práticas didáticas que se configurem por usos metodológicos e partilha de competências; e cujos objetivos são intencionalmente projetados para despertar nos licenciandos a capacidade de planejar, executar e avaliar atividades em sala de aula que promovam o ensino e a aprendizagem. Autores como Gauthier, Gimeno e Marcelo contribuíram para fundamentar a noção de preparo prático concebida, bem como para interpretar conceitualmente os dados obtidos ao longo da investigação. O percurso metodológico baseou-se em procedimentos alinhados à abordagem qualitativa de natureza empírica. Desse modo, o trabalho estruturou-se mediante consulta a fontes documentais que tratam do PIBID e dos subprojetos investigados, e coleta de dados via registros de Relatórios e entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com oito bolsistas e três professoras supervisoras. Os dados levantados foram organizados em eixos e sub-eixos de análise que emergiram da codificação das informações provenientes da transcrição das entrevistas e sistematização dos registros escritos, conforme orientações de Bardin (2011). O primeiro eixo tratou de apresentar as principais ações realizadas pelas bolsistas no âmbito da universidade e do interior e exterior das salas de aula, e o segundo, de analisá-las a partir do conceito de preparo prático delineado. Os resultados obtidos confirmaram a hipótese inicial de que sendo o PIBID uma iniciativa que busca potencializar as vivências práticas para a docência na formação inicial de professores de modo diferenciado dos estágios supervisionados, a relação entre suas ações e o preparo prático pode refletir uma sinergia virtuosa. Isso porque, ainda que a concepção de preparo prático não esteja presente nos princípios norteadores do Programa, as atividades desenvolvidas pelos subprojetos se aproximam da essência de uma formação que privilegia a aprendizagem da profissão docente por possibilitarem a constituição de práticas didáticas e condições quase sempre favoráveis para o ensino em sala de aula nas escolas parceiras. Entretanto, diante do contato com os problemas que assolam a profissão docente e que por vezes podem resultar na desmotivação dos futuros professores para iniciarem a carreira, constatou-se também a necessidade de criação de políticas complementares que atinjam a esfera do trabalho docente para que o preparo prático oferecido pelas ações do PIBID não se perca.

Palavras-chave: PIBID. Preparo prático. Curso de Pedagogia. Formação de professores. Inserção à docência. Anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the relations between the actions of the Institutional Program of Scholarship to Teaching Initiation - PIBID of Pedagogy course of FCL/Ar - UNESP (Edicts 2009 and 2011) and the practical preparation of future teachers to teaching exercise in the initial years of elementary school. In the perspective of this study understands the practical preparation as a continuing stage in the initial training which aims to approach the future teacher with the set of actions that it develop over teaching. This stage is accomplished primarily in loco; characterized by providing of favorable conditions for the establishment of didactical practices that are configured by methodological uses and share of competencies; and whose objectives are intentionally designed to awaken in the licensees the capacity to plan, execute and evaluate activities in the classroom that promote the teaching and learning. Authors like Gauthier, Gimeno and Marcelo contributed to substantiate the notion of practical preparation designed as well as conceptually interpreting the data obtained throughout the investigation. The methodological course was based on procedures aligned to the qualitative approach of empirical nature. In this way, the study was structured by consultation of documentary sources dealing PIBID and subprojects investigated, and data collection through records of Reports and individual semi-structured interviews with eight scholars and three supervisory teachers. Data were organized into axes and sub-axes of analysis that emerged from coding the information from the interview transcript and systematization of written records, according to guidelines of Bardin (2011). The first axis dealt with present the main actions carried out by scholars within the university and the inside and outside of the classroom, and the second, to analyze them from the concept of practical preparation outlined. The results confirmed the initial hypothesis that being PIBID an initiative that seeks to strengthen the practical experiences for teaching in initial teacher differently from supervised training, the relation between their actions and the practical preparation may reflect a virtuous synergy. This is because, although the conception of practical preparation is not present on the guiding principles of the program, the activities undertaken by the subproject approach the essence of training that privileges the learning of the teaching profession as they allow the creation of didactical practices and conditions almost always favorable for teaching in classrooms in partner schools. However, front of the touch with the problems facing the teaching profession and that can sometimes result in demotivation of future teachers to begin the career, it was also found the need to create complementary policies that reach the sphere of teaching for the practical preparation offered by the actions of PIBID not miss out.

Keywords: *PIBID. Practical preparation. Pedagogy course. Teacher training. Insertion to teaching. Early year of elementary school.*

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|--|-----|
| Figura 1 | Agrupamento dos temas mais frequentes nos trabalhos | 29 |
| Figura 2 | PIBID – Organização | 79 |
| Figura 3 | Atividade – Trabalho com contos clássicos | 103 |
| Figura 4 | Atividade – Etapas para aplicação da coleção “Como usar” | 105 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Quadro 1 | Dissertações selecionadas que versam sobre o PIBID | 23 |
| Quadro 2 | Relação de artigos que incidem sobre o PIBID | 24 |
| Quadro 3 | Relação de trabalhos sobre o PIBID publicados na ANPEd Sul – 2012 | 24 |
| Quadro 4 | Relação de trabalhos sobre o PIBID publicados no ENDIPE – 2012 | 26 |
| Quadro 5 | Trajetória histórica e conceitual do Estágio Curricular Supervisionado..... | 47 |
| Quadro 6 | Perfil das licenciandas bolsistas | 63 |
| Quadro 7 | Perfil das professoras supervisoras bolsistas | 63 |
| Quadro 8 | Condução das entrevistas com as bolsistas e professoras supervisoras ... | 66 |
| Quadro 9 | Síntese dos documentos oficiais selecionados | 69 |
| Quadro 10 | Síntese dos subprojetos S1 e S2 | 70 |
| Quadro 11 | Balanco Geral da experiência PIBID na voz das bolsistas | 125 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ATPC | Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| B | Bolsista |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| ENDIPE | Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino |
| FCL/Ar | Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| GT | Grupo de Trabalho |
| HTPC | Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| MEC | Ministério da Educação |
| P | Professora |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| S | Subprojeto |
| SARESP | Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SESu | Secretaria da Educação Superior |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UEPA | Universidade do Estado do Pará |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UFTM | Universidade Federal do Triângulo Mineiro |
| UFV | Universidade Federal de Viçosa |
| UNASP | Universidade Adventista de São Paulo |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNICAMP | Universidade de Campinas |
| UNIFRA | Centro Universitário Franciscano |
| UNIRIO | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro |
| URI | Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| Do percurso de formação à composição do objeto de pesquisa | 16 |
| O conceito de preparo prático à luz do referencial teórico | 18 |
| O cenário no qual o PIBID se insere | 20 |
| Revisão de estudos sobre o PIBID e relevância da pesquisa | 22 |
| Delimitando a pesquisa: foco e escopo | 42 |
| Procedimentos metodológicos | 43 |
| | |
| 1. O LUGAR DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL: SITUANDO A NOÇÃO DE PREPARO PRÁTICO NO CONTEXTO ATUAL DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA | 46 |
| 1.1. A prática nos estágios curriculares supervisionados | 46 |
| 1.1.1. Problemas na inserção do licenciando no cotidiano das escolas | 48 |
| 1.1.2. Possibilidades para o fortalecimento da inserção à docência | 51 |
| 1.2. O preparo prático para a docência | 53 |
| | |
| 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A SELEÇÃO DOS SUJEITOS E DAS FONTES | 61 |
| 2.1. Opção metodológica | 61 |
| 2.2. Perfil dos sujeitos da pesquisa | 62 |
| 2.3. Da elaboração do roteiro à realização das entrevistas | 64 |
| 2.4. Documentos selecionados | 68 |
| 2.5. Procedimentos assumidos para análise dos dados | 72 |
| | |
| 3. PIBID: PRINCÍPIOS NORTEADORES E ASPECTOS OPERACIONAIS | 74 |
| 3.1 Princípios norteadores..... | 74 |
| 3.2. Aspectos operacionais..... | 81 |
| 3.2.1. O subprojeto S1 | 81 |
| 3.2.2. O subprojeto S2 | 84 |

| | |
|--|------------|
| 4. RELAÇÕES ENTRE O PIBID PEDAGOGIA E O PREPARO PRÁTICO PARA A DOCÊNCIA: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS | 88 |
| 4.1. Concepções das bolsistas sobre a docência no pré-PIBID | 88 |
| 4.2. Percepções sobre a docência no PIBID e no pós-PIBID | 99 |
| 4.2.1. Ações desenvolvidas | 99 |
| 4.2.2. As ações iluminadas pela noção de preparo prático | 115 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 129 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 136 |
| | |
| APÊNDICES | 142 |
| APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para bolsistas do PIBID | 143 |
| APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para professoras supervisoras do PIBID | 146 |
| APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para bolsistas do PIBID | 148 |
| APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professoras supervisoras do PIBID | 151 |

INTRODUÇÃO

A presente investigação, inserida na Linha de Pesquisa *Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas*, apresenta como tema central a relação entre as ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e o preparo prático de futuros professores do curso de Pedagogia para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. O interesse nesta temática é decorrente de uma preocupação anterior despertada ao longo de minha trajetória de formação, à qual será necessário recorrer antes de se adentrar aos aspectos basilares e específicos da pesquisa realizada.

Do percurso de formação à composição do objeto de pesquisa

Em 2010, enquanto estudante do terceiro ano do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCL/Ar, por meio de processo seletivo, ingressei como bolsista no subprojeto intitulado *O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade e da Escola Básica*, vinculado ao PIBID. A partir de então, iniciei minhas atividades no interior de uma escola pública localizada na região periférica do município de Araraquara, sob orientação do professor coordenador do subprojeto e da professora supervisora responsável pela mediação entre os bolsistas e os docentes em exercício.

O modo de inserção à docência pelo PIBID foi nitidamente diferente e superior às formas convencionais de se fazer estágio desde o início de sua implementação. Embora não se descarte a permanência de alguns desafios, que mencionarei posteriormente, é importante ressaltar que em termos de rigor e organização o Programa se destaca, revelando forte potencialidade no que tange ao desenvolvimento de intervenções práticas, o que, ao menos para mim, até então não havia sido experienciado.

O contato frequente com os elementos que gravitam em torno do universo escolar, mais do que prover um olhar atento e reflexivo acerca dos fenômenos ocorridos na escola como um todo, me possibilitou sentir a complexidade do trabalho docente e seus entrelaces com a formação inicial. À medida que eu participava – ativamente, sempre que possível – das atividades inerentes ao processo ensino-aprendizagem e que observava e registrava os eventos cotidianos no que concerne às atitudes, comportamentos e atuação dos sujeitos presentes na sala de aula, fui adquirindo a habilidade de me integrar e me recolher do contexto vivenciado quase que simultaneamente. Ao me perceber integrada, desenvolvia aquilo que cabia à minha função e que me era solicitado pela professora da sala. Ao me distanciar, analisava a

qualidade das minhas ações como bolsista e das ações da professora e suas implicações na imagem que eu (des) construía sobre o que é ser professor.

O movimento cíclico e ininterrupto de protagonizar e assistir minha própria formação engendrou alguns questionamentos, dentre eles: Como o conjunto de ações propostas pelo PIBID viabiliza o preparo de futuros professores para o enfrentamento de situações reais que se colocarão no exercício da profissão?

Ao final de minha permanência no Programa, foi realizado o I Encontro Regional dos subprojetos PIBID da Universidade Estadual Paulista – UNESP, sediado em Araraquara, em 2011. A ocasião, uma vez que previa a socialização de resultados obtidos por diversos subprojetos, mostrou-se oportuna para a busca de respostas às questões que há tempos vinham sendo por mim suscitadas. Foi então que, na condição de membro da Comissão Científica do Encontro, coletei dados via entrevistas e relatos escritos concedidos pelos bolsistas para elaborar a apresentação de um trabalho.

O conjunto de informações disponíveis, discutido no evento, ao ser sistematizado derivou um estudo¹ sobre a constituição da identidade docente (SOUZA; LONGHIN, 2012), cuja finalidade foi identificar os principais componentes que configuram o processo contínuo de tornar-se professor.

Os indicadores desse estudo, considerado preliminar à atual pesquisa, trouxeram pistas sobre a potencialidade do Programa ao se constatar na voz dos bolsistas que a experiência PIBID foi extremamente relevante por ter garantido uma relação mais estreita com a escola, seus professores e seus alunos, e possibilitado a aproximação entre as teorias estudadas na universidade e situações práticas de ensino. Entretanto, como nenhuma proposta diferenciada está imune ao surgimento de empecilhos, alguns bolsistas não rejeitaram o fato de permanecerem receosos para exercerem a docência devido às dificuldades encontradas, sendo elas na maioria dos casos atribuídas aos sinais de resistência dos professores das escolas.

Se, de um lado, as verificações obtidas responderam às minhas indagações iniciais, de outro, fizeram com que mais questões emergissem. Intrigada com as manifestações de receio para lecionar relatadas no estudo preliminar por bolsistas que já se encontravam prestes a concluir o curso de Pedagogia, e já fortemente inclinada à carreira acadêmica, decidi investir na continuidade de meus estudos em nível de Mestrado para evidenciar os reais alcances do programa PIBID no preparo prático de futuros professores.

¹ Os bolsistas envolvidos no referido estudo não são os mesmos que constituíram o quadro de sujeitos desta pesquisa.

O conceito de preparo prático à luz do referencial teórico

Conforme apresentado no início desta Introdução, o foco central da presente pesquisa reside na relação entre as ações do PIBID Pedagogia e o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. O tema pode parecer autoexplicativo se o sentido epistemológico de preparo prático for considerado análogo ao de formação prática. Mas não é. *Formação prática* inspira dicotomia, causa a impressão de segregação de uma formação que é teórica daquela que é essencialmente prática. E não é isso que se pretende transmitir neste estudo.

Ora, o que vem a ser esse preparo, então?

Embora a palavra *preparo* possa sugerir uma interpretação dedutiva, cujo sentido léxico corresponde ao “conjunto de providências capaz de determinar as melhores condições possíveis para a realização dum empreendimento” (FERREIRA, 1999), uma vez associada à palavra *prático*, mais do que uma mera expressão, elas passam a imprimir um conceito. Um conceito que, inclusive, não adquiriu precisão até o momento na esfera da educação e que necessita ganhar relevo nas discussões da área, principalmente no campo da formação de professores.

Em primeiro lugar é preciso observar que o preparo prático para a docência se constitui numa relação de unidade entre teoria e prática. Prioriza o espaço em que se efetivará o trabalho do futuro professor, mas não descarta em hipótese alguma os saberes oriundos do conhecimento científico. Trata-se justamente da fusão de ambos: da realidade escolar e do conhecimento consolidado.

Com o desígnio de explorar o que é o preparo prático, quais são suas especificidades e como ele se manifesta em atividades de iniciação à docência nos anos iniciais do ensino fundamental, geralmente vivenciadas nos terceiros e quartos anos do curso de Pedagogia, conjecturou-se delineá-lo. Evidentemente, tal delineamento fundamenta-se em reflexões teóricas e, para o significado que se busca empreender, autores como Gimeno, Marcelo e Gauthier mostraram-se férteis.

Entre uma série de formulações, Gimeno (1995; 2000) propõe conceitos basilares para a compreensão do preparo prático para a docência, tais como o de *práticas* e suas diferentes facetas e o de *atividade*. Igualmente promissores para este estudo são os apontamentos de Gauthier e demais autores (1998) sobre a *gestão de classe* e a *gestão da matéria*, elementos cruciais para a aprendizagem e o desenvolvimento do trabalho do professor e sem os quais não há condições para o ensino.

A título de anunciar a discussão, em linhas gerais ressalta-se que embora as práticas assumam aspectos de ampla magnitude, conforme elucida Gimeno (1995) ao subdividi-las entre práticas didáticas, institucionais e organizativas, para o momento da formação inicial é mais relevante a aprendizagem das práticas didáticas, haja vista que essas fazem, inevitavelmente, referência às outras. Seu conceito mais imediato remete para as atividades docentes realizadas em sala de aula configuradas pelos usos metodológicos, pelas avaliações da aprendizagem dos alunos, pela partilha de competências, pelo adequado uso e seleção do conteúdo, pela demarcação de normas e pelos valores sociais. Atividades que constituem o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e que são caracterizadas como ações educativas, cujo objetivo é despertar um processo no aluno que origine efeitos compatíveis com determinada finalidade pedagógica (GIMENO, 2000).

Marcelo (1991) compreende que além da aprendizagem das ações que integram o fazer docente, é preciso que o professor aprenda o processo de socialização profissional. Para o autor esse processo se constrói à medida que o professor adquire conhecimentos e destrezas práticas e as organiza no ambiente educativo, cumprindo a função que lhe compete.

Vale sublinhar, no entanto, que a função prática do professor em sala de aula somente se efetiva se vir acompanhada de condições para o ensino. Tais condições, de acordo com Gauthier *et al.* (1998), podem ser compreendidas sob dois enfoques, sendo um deles caracterizado pelo conjunto de regras para a criação e manutenção da ordem no ambiente da sala de aula – gestão de classe – e, o outro, pelo conjunto de operações de que o professor utiliza para levar os alunos a aprenderem os conteúdos específicos – gestão da matéria.

Dadas essas breves noções dos conceitos que circundam a ideia de preparo prático para a docência, compreende-se que ele seja, portanto, uma etapa contínua, mas que, em função das disposições curriculares, concentra-se principalmente nos últimos dois anos da formação inicial, e que visa à aproximação do futuro professor com o conjunto de tarefas que ele desenvolverá ao longo do trabalho docente. Etapa essa cumprida prioritariamente *in loco*, ou seja, no interior das escolas de Educação Básica; caracterizada pelo provimento de condições favoráveis à constituição de práticas didáticas que se configurem por usos metodológicos e partilha de competências; e cujos objetivos são intencionalmente projetados para despertar nos licenciandos a capacidade de planejar, executar e avaliar atividades em sala de aula convergentes à finalidade pedagógica que deve ser intrínseca ao trabalho do professor, isto é, o ensino e a aprendizagem.

As ideias sinteticamente explicitadas compõem o que se pretende chamar de preparo prático neste estudo. No capítulo 1, o conceito será desenvolvido para que em um momento

posterior seja possível verificar que tipos de ações ou atividades desenvolvidas pelas bolsistas do PIBID Pedagogia se enquadram à definição proposta. No entanto, antes do prosseguimento da exposição teórica faz-se pertinente resgatar o contexto no qual o Programa foi inserido.

O cenário no qual o PIBID se insere

Os cursos que formam professores para a Educação Básica no Brasil têm sido alvos constantes de discussões e pesquisas. Cada vez com mais intensidade, o preparo e o encaminhamento do futuro professor à docência provoca questionamentos e representa desconforto aos estudiosos, o que se deve à constatação consensual de que a formação inicial vem manifestando uma série de fragilidades, entre elas a ausência dos subsídios necessários para o enfrentamento dos desafios da atividade docente.

Pesquisas que contemplam o referido assunto (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI; NUNES, 2008; LÜDKE; CRUZ, 2005) revelam que os cursos mantêm currículos fragmentários, predominância de estudos teóricos e modelos idealizados de escola, de alunos e de ensino, concentrando-se no exercício de uma reflexão de caráter pessoal sobre a própria prática do licenciando, num esforço isolado do contexto em que ela se consolidará. Marin, Giovanni e Guarnieri (2004), ao retomarem alguns impasses que assolam a formação inicial, destacam como sendo permanente esse distanciamento entre o que se aprende na universidade e o que se encontra na realidade escolar.

Nesse sentido, observa-se que as pesquisas tendem a reiterar o que já previa Tardif (2002), ao alertar que o principal desafio para a formação de professores nos próximos anos seria o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo. Desafio porque, embora haja a consciência sobre a importância de se conferir ao momento da formação inicial o desenvolvimento de ações direcionadas à prática profissional, como apontam autores que valorizam os saberes práticos (GATTI, 2000; GATTI *et al.*, 2013; GUARNIERI, 1996; MARCELO, 1991; 1998; PIMENTA; LIMA, 2004), sua concretização ainda é algo pouco tangível.

Com o intuito de mudar esse quadro, ações políticas têm fomentado programas de inserção docente, entre os quais se destaca o PIBID, objeto desta pesquisa. A iniciativa é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em conjunto com a Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Compondo um conjunto de ações vinculadas à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, o PIBID alcançou em sua recente existência significativa adesão em âmbito nacional por apresentar-se como uma das principais iniciativas voltada à superação dos percalços que afligem a docência. Segundo estudo realizado por André (2012), direcionado inicialmente às instituições federais de ensino superior e atendendo cerca de 3 mil bolsistas em 2007, o PIBID expandiu-se rapidamente, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias e todas as licenciaturas, chegando em 2011 a quase 30 mil bolsistas. O levantamento mais recente realizado pela CAPES indica um aumento crescente, totalizando 90.254 bolsistas em maio de 2014.

De acordo com o Edital (CAPES, 2009) que o operacionaliza, o PIBID tem como objetivos promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, incentivar a formação de professores para a Educação Básica, valorizar o magistério, promover a articulação integrada da Educação Superior com a Educação Básica do sistema público, elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica no ensino fundamental e médio, fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a Educação Básica, e proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes articuladas com a realidade local da escola.

Apesar de o PIBID ser um programa extracurricular que não compreende a totalidade dos estudantes de licenciatura, admite-se inferir que ele representa uma das mais importantes ações governamentais no sentido de melhorar a qualidade da formação de professores e, conseqüentemente, da educação.

Segundo as determinações do Relatório da CAPES que reúne dados quantitativos de alcances do programa:

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. (CAPES, 2012, p. 5).

A definição do PIBID descrita pela agência de fomento que o regulamenta demonstra suas diferenças com relação ao currículo dos cursos de licenciatura, sobretudo ao período de vivência nos estágios supervisionados. Nota-se uma crítica implícita aos currículos, principalmente sobre carga horária destinada à prática docente; ao momento do estágio; ao modo como são inseridos os estagiários na escola; e tipo de atuação dos alunos nas escolas durante o estágio curricular supervisionado.

Considerando os objetivos do PIBID, tão ambiciosos quanto necessitam ser em vista do preocupante cenário atual da formação inicial de professores, explicitado há pouco, torna-se imperativo averiguar como a proposta do Programa se efetiva a partir do que já foi produzido sobre ele, mais especificamente sobre os subprojetos ligados a cursos de Pedagogia. Assim sendo, foi realizada uma revisão de estudos.

Revisão de estudos sobre o PIBID e relevância da pesquisa

A *revisão de estudos* ou *revisão de bibliografia* apresenta-se como o principal aliado do pesquisador, do delineamento à execução de uma investigação. Embora consista num processo complexo que envolve estudo, organização e sistematização, ela pode facilitar o desenrolar do trabalho pretendido. Destarte, com base nas orientações de Alves-Mazzotti (1992) sobre como construir uma revisão de estudos o mais adequadamente possível, estruturou-se esta etapa da pesquisa.

De acordo com a autora, uma boa revisão requer, entre outras condições, definição/apropriação de conceitos e constructos iluminados pelo referencial adotado; aprofundamento teórico acerca do objeto que se pretende investigar e do campo de estudos no qual ele se insere; e levantamento bibliográfico, composto por consultas periódicas às fontes selecionadas, de preferência artigos e materiais atuais, para que se verifique em que aspectos o objeto já foi explorado e se o foco projetado é ou não uma proposta pertinente.

Por já terem sido cumpridas as duas primeiras orientações, prosseguiu-se com o levantamento bibliográfico, que incluiu trabalhos elaborados por participantes diretos do PIBID e por pesquisadores que estudam o programa. Tal levantamento reúne buscas constantes no Banco de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2009 a 2013, que compreende os primeiros resultados sobre o PIBID até o período estimado para o início da elaboração dos indicadores parciais da pesquisa. Também foram examinados periódicos indexados na base de dados do Scientific Electronic Library Online – SciELO, e anais de congressos amplamente divulgados, como o Encontro Nacional de Didática e Práticas de

Ensino – ENDIPE e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, compreendendo o mesmo período.

Em todas as bases de dados consultadas, foi utilizado o descritor “PIBID”. Além disso, optou-se por selecionar apenas os estudos que se enquadrassem em, pelo menos, um dos seguintes critérios: a) estudos sobre os resultados de subprojetos PIBID de cursos de Pedagogia; b) Pesquisas mais amplas que pontuem contribuições e implicações do PIBID, de forma geral, à formação de professores.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram localizados na modalidade *busca avançada* 18 registros de pesquisas, todas em nível de Mestrado. Dentre elas, 6 referiam-se à área de conhecimento de Ensino de Ciências e Matemática; 5 à de Educação; 4 à de Ensino; 2 à de Química; 1 à de Língua Portuguesa. Tais trabalhos, com exceção daqueles direcionados à Educação, não foram selecionados por destoarem dos eixos que contemplam o foco desta pesquisa. Das 5 dissertações voltadas à Educação, apenas 2 foram selecionadas por melhor atenderem aos critérios de busca delineados, como ilustra o quadro 1.

Quadro 1: Dissertações selecionadas que versam sobre o PIBID

| Título da Dissertação | Autor | Assunto |
|---|----------------------------------|---|
| Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de Educação Básica | Andreia Aurélio da Silva | Focaliza os aspectos principais que caracterizam as modificações na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar em escolas parceiras envolvidas na realização de atividades no âmbito do PIBID |
| Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID | Eduardo Manuel Bartalini Gallego | Apresenta as contribuições de uma parceria entre universidade e escola para as práticas de ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental |

Fonte: Elaboração da autora com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Com relação à busca em periódicos indexados na base de dados do SciELO, os artigos selecionados referem-se a pesquisas concluídas e tratam de questões sobre o processo de tornar-se professor viabilizado pela experiência PIBID a partir de focos bastante pontuais. Nesse levantamento, 3 artigos foram contabilizados e são apresentados no quadro 2.

Quadro 2: Relação de artigos que incidem sobre o PIBID

| Título do artigo | Autor(es) | Periódico | Nº e ano da publicação |
|--|--|----------------------|------------------------|
| Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência | Andréa Rosana Fetzner; Maria Elena Viana Souza Maria Aparecida | Educação e Pesquisa | n.3 Jul. 2012 |
| Memoriais escolares e processos de iniciação à docência | Bergamaschi; Dóris Bittencourt Almeida | Educação em Revista | n. 2 Jun. 2013 |
| Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil | Marli André | Cadernos de Pesquisa | n. 1 Abr. 2012 |

Fonte: Elaboração da autora pautada na base de dados do SciELO.

A investigação nos Anais da ANPED, que incluiu da 32ª à 35ª Reuniões Anuais e as versões regionais, com buscas em todos os Grupos de Trabalhos – GTs (GT 02 ao GT 24), permitiu constatar a presença de trabalhos que versam sobre o PIBID unicamente na ANPED Sul, realizada em 2012, totalizando 6 trabalhos. Dos estudos situados nessa base de dados, 1 é relacionado especificamente ao PIBID Pedagogia, focalizando ações voltadas ao preparo prático de licenciandos bolsistas e à aprendizagem da docência para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, e os demais (5) abordam considerações gerais sobre as repercussões do Programa, reportando-se à questões de formação, tanto inicial quanto permanente, e a aspectos políticos, ressaltado que o PIBID tem assumido o papel de uma política estratégica de qualificação e valorização docentes.

Quadro 3: Relação de trabalhos sobre o PIBID publicados na ANPED Sul – 2012

| Título do trabalho | Nome do(s) autor(es) | Grupo |
|--|---|--------------------------------|
| Aprendizagem docente dos futuros pedagogos junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) | Fernanda Figueira Marquezan | GT08 – Formação de Professores |
| Aspectos reflexivos sobre a formação de professores e sua atualização permanente no Paraná: considerações preliminares sobre o PIBID e o PDE | Daniel Soczek | GT08 – Formação de Professores |
| As repercussões do PIBID na formação inicial de professores | Andressa Wiebusch; Nara Vieira Ramos | GT08 – Formação de Professores |

| Título do trabalho | Nome do(s) autor(es) | Grupo |
|--|--|--------------------------------------|
| Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional | Maria Estela Dal Pai Franco; Luciane Spanhol Bordignon; Egeslaine de Nez | GT11 – Política de Educação Superior |
| Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente | Silvia Regina Canan | GT08 – Formação de Professores |

Fonte: Elaboração da autora com base nos Anais da ANPEd Sul – 2012.

Outro banco de dados escolhido para a realização do levantamento bibliográfico foi o ENDIPE. A temática buscada constou exclusivamente em sua 16ª Edição, ocorrida em 2012. Nela, puderam ser localizados 46 estudos sobre o PIBID, todavia somente 16 foram computados por condizerem com o recorte no curso de Pedagogia, foco desta investigação.

Os estudos dessa base enfeixam ponderações sobre o considerável progresso na formação de futuros professores em virtude da vivência na escola básica, realçando a superioridade da qualidade do PIBID em relação ao estágio supervisionado. Discutem, também, questões concernentes ao ensino nos primeiros anos do ensino fundamental, tais como a alfabetização e o letramento, sob a égide de diferentes perspectivas teóricas. Um dos diferenciais evidentes nesses trabalhos é que a maioria considera a voz dos bolsistas como fonte primária para compor suas averiguações. O quadro 4 especifica a relação completa.

Quadro 4: Relação de trabalhos sobre o PIBID publicados no ENDIPE – 2012

| Título do Trabalho | Autor(es) | Eixo Temático | Localização |
|--|--|---|--------------------|
| A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas | Neusa Banhara Ambrosetti; Myrian Boal Teixeira; Maria Teresa de Moura Ribeiro | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.004757 |
| A formação de professores na sociedade da informação e do conhecimento: a cultura tecnológica permeando ações do PIBID | Roseli Aparecida Mônaco; Wagner Antonio Junior | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.006525 |
| A formação docente compartilhada entre universidade e escola de Educação Básica: experiências vivenciadas no PIBID | Lucélio Ferreira Simião | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.000207 |
| A formação inicial de acadêmicas do curso de Pedagogia e os impactos do projeto PIBID | Andressa Wiebusch; Isadora Aimê Paul; Nara Vieira Ramos; Rosane Carneiro Sarturi | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.002971 |
| A formação inicial de professores da UFTM revigorada pelas experiências do PIBID | Ailton Paulo de Oliveira Júnior; Elizandra Zeulli; Valéria Almeida Alves | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.002926 |
| A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura | Maria do Socorro Lucena Lima | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.000234 |
| A prática pedagógica: tecituras e reflexões a partir das experiências no PIBID - Pedagogia/UFRN | Elda Silva do Nascimento Melo | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.006872 |
| A práxis educacional da equipe do PIBID: o processo dialético presente na ação-reflexão | Doracina Aparecida de Castro Araujo; Carlos Eduardo França | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.003058 |
| Alfabetizando crianças com base na teoria Paulo Freire: a experiência PIBID | Maria Veranilda Soares Mota; Leila Cristina Moraes | Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula | Livro 1 - p.004153 |

| Título do Trabalho | Autor(es) | Eixo Temático | Localização |
|---|---|---|--------------------|
| Diários de aula como recursos de formação docente: avaliação dos resultados do PIBID | Haller Schünemann | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.000610 |
| Estágio supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID: possibilidades conjuntas de ação | Giana Amaral Yamin; Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues; Bartolina Ramalho Catanante | Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula | Livro 1 - p.003406 |
| Formação de professores: experiências formativas no contexto do PIBID/UNICAMP | Eliana Ayoub; Elaine Prodócimo | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.007252 |
| O PIBID e a formação inicial dos professores da UFTM: diferentes experiências entre seus atores | Elizandra Zeulli; Maria Célia Borges; Valéria Almeida Alves; Ailton Paulo de Oliveira Júnior | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.002690 |
| O PIBID e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas públicas | Roseli Albino dos Santos; Rachel Duarte Abdala | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.004746 |
| O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia: construção de um itinerário formativo à luz da pesquisa-ação | Cristiane Fernanda Xavier; Evelyn Soares de Abreu; Renata de Fátima Gonçalves | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.000834 |
| O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia a distância/UFSCAR sob a ótica dos(as) participantes envolvidos(as) no processo | Márcia Regina Onofre; Aline Sommerhalder; Carlos Eduardo Cândido Pereira; Fabiana Marini Braga; Maria Betanea Platzer; Maria Iolanda Monteiro | Políticas de Formação Inicial e Continuada de professores | Livro 2 - p.003162 |

Fonte: Elaboração da autora com base nos Anais do XVI ENDIPE, 2012, organizado pela Junqueira&Marin Editores.

Como pôde ser verificado, o indicador mais imediato e impactante proveniente do levantamento traduziu-se pela escassez de estudos que focalizem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Em detrimento ao alto índice de bolsistas concentrado no curso de Pedagogia², as produções científicas advindas dessa área de conhecimento são pouco expressivas, perfazendo um total de 27 estudos apenas. Tal constatação possivelmente é um indicativo de que a Pedagogia não se consolidou como área de conhecimento quando comparada aos cursos que formam especialistas.

Outro aspecto que se sobressai é que esses trabalhos circunscreveram-se aos aspectos positivos da experiência. Contudo, vale ressaltar que o contato com conflitos e desafios também se constitui como um passo importante para se refletir acerca da necessidade de revisões dessa ação, componente do processo político-educacional, através do qual se ampliam “funções de controle de qualidade, avaliação e de funções de padrões curriculares” (SCHEIBE, 2011, p. 813).

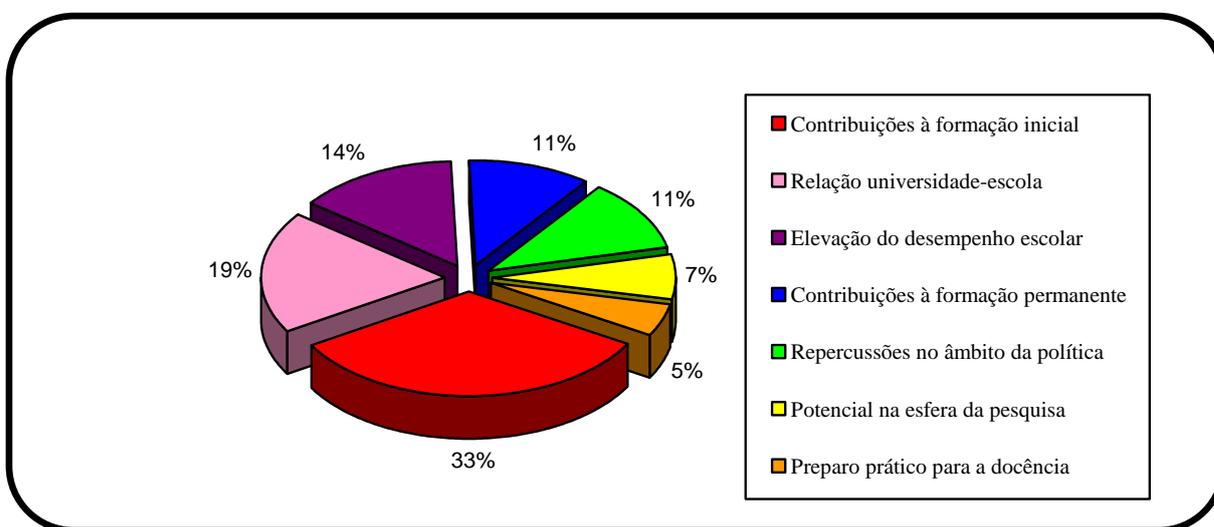
Os trabalhos consultados, submetidos à análise quantitativa de frequência (BARDIN, 2011), foram agrupados em sete categorias temáticas, as quais fazem menção: I) à contribuição do PIBID para a formação inicial, com destaque para a relação teoria-prática e para a valorização do magistério; II) à relação entre universidade e escola de Educação Básica, considerando as perspectivas dos agentes de ambas as instituições, e refletindo sobre as diferenças e semelhanças do PIBID com relação ao estágio supervisionado; III) à elevação do desempenho dos alunos das escolas parceiras decorrente do sucesso das estratégias de alfabetização e ensino de conteúdos escolares utilizadas com o apoio de metodologias diferentes das convencionais; IV) à contribuição do PIBID para a formação permanente dos professores em exercício, tanto os supervisores bolsistas quanto os demais docentes que recebem os alunos nas salas de aula; V) à repercussão do PIBID no âmbito das políticas educacionais, sobretudo de formação de professores; VI) ao potencial do PIBID na esfera da pesquisa acadêmica; e, finalmente, VII) ao preparo prático para a docência, caracterizado por atividades práticas que, de fato, fornecem ao futuro professor condições para iniciar e se desenvolver na profissão.

Tais categorias foram dispostas em um gráfico de setores com porcentagens proporcionais à incidência de trabalhos que tratam de cada uma delas, conforme ilustra a figura 1. Além disso, com a finalidade de ajustar a relação de trabalhos às suas respectivas

² O último balanço realizado pelo Relatório de Gestão do PIBID (CAPES, 2012) contabilizou 3.080 bolsistas na área da Pedagogia. Embora não se tenha registros atualizados, sabe-se que esse número foi significativamente elevado com a abertura de novos editais de seleção nos anos de 2013 e 2014.

categorias, bem como de explorar seus conteúdos e concluir a revisão, na sequência são apresentados seus detalhamentos.

Figura 1: Agrupamento dos temas mais frequentes nos trabalhos



Fonte: Elaboração da autora com base nos indicadores da revisão de estudos.

Os trabalhos sobre o PIBID que abordam suas **contribuições à formação inicial** constituíram um quadro significativo. Provavelmente em virtude de o objetivo primeiro do Programa ser a qualificação da formação do licenciando bolsista, em todos os trabalhos que integram o levantamento bibliográfico ressaltam-se as implicações do programa para a formação de futuros professores. Contudo, em alguns deles o foco central recai sobre outras questões.

Da totalidade de estudos selecionados, nove direcionam-se de fato à formação inicial, relacionando o potencial inerente ao PIBID a recursos impulsionadores da aprendizagem da docência (como utilização de tecnologias, confecção de diários e memoriais, entre outros) e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas, com vistas à incitação da prática reflexiva e, por conseguinte, à melhoria das condições em que se dá o processo formativo.

No que se refere aos meios impulsionadores da aprendizagem docente, podem ser citados o artigo de Bergamaschi e Almeida (2013) publicado no SciELO e o trabalho de Schünemann (2012) presente nos anais do ENDIPE.

Bergamaschi e Almeida (2013) produziram um estudo reflexivo acerca das narrativas de memória de 14 bolsistas do PIBID, estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Nesse estudo

focalizaram-se, num primeiro momento, os diferentes aspectos que constituíram a trajetória de vida dos bolsistas (lembranças da infância, convivência em meio familiar e experiências escolares). Já num momento posterior, os bolsistas descreveram seus percursos acadêmicos após o ingresso no Ensino Superior com ênfase à fase de vinculação ao PIBID.

Além da compreensão do quão formativo foi o processo de elaboração dos memoriais, destacou-se na pesquisa que eles também forneceram elementos para o melhor entendimento do próprio Programa e das ações através dele desenvolvidas. Como consequência do movimento de ir e vir das lembranças pessoais e acadêmicas, os bolsistas iniciaram um processo de reflexão sobre o que é ser professor e, a partir do olhar sobre suas próprias experiências e vivências sentiram algumas dimensões do trabalho docente.

Ainda na perspectiva de recursos impulsionadores da aprendizagem docente no momento da formação inicial, se inscreve o trabalho de Schünemann (2012). O autor descreve uma experiência de produção de Diários de Aula por bolsistas PIBID do Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP. Essa atividade consistiu no registro de observações em campo e seu objetivo foi estimular o aprimoramento da escrita dos licenciandos envolvidos e da capacidade de repensarem os modos de condução do trabalho docente a partir da reflexão autocrítica. Os indicadores do trabalho realizado sinalizaram que os licenciandos bolsistas tiveram dificuldades iniciais para selecionar, descrever e analisar os aspectos essenciais de uma observação, mas que com o exercício frequente de produzir os diários com orientação adequada, tais dificuldades foram paulatinamente atenuadas. Ao final, ressaltou-se que os licenciandos demonstraram capacidade de pensar ações docentes e de delinear novos rumos a partir dos próprios registros.

Já com relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas no âmbito na formação inicial, sete trabalhos podem ser mencionados. O primeiro deles (WIEBUSCH; RAMOS, 2012), localizado nos anais da ANPEd, analisou os impactos que a participação no PIBID pode acarretar na formação inicial à docência de acadêmicas de um curso de Pedagogia, cuja instituição não foi informada. As autoras, partindo da análise de relatos concedidos pelos bolsistas, revelaram que a princípio houve certo estranhamento dos professores e demais funcionários das escolas parceiras porque eles compreendiam os alunos do PIBID como agentes externos que não fariam nada além de debater entre si os eventos diários captados por meio de observação em salas de aula. Porém é destacado ao final do texto que tal estranhamento pôde ser gradativamente superado à medida que os resultados das ações dos bolsistas foram se mostrando positivas. Por fim, concluiu-se este estudo com a percepção de que a participação no PIBID contribuiu significativamente para a formação profissional e

peçoal de seus envolvidos, destacando que a construção e produção dos saberes durante o período de vivência no Programa podem extrapolar o tempo-espaço, pois as aprendizagens elaboradas certamente servirão como subsídios para as práticas docentes futuras.

No acervo do ENDIPE verificou-se a presença de um trabalho elaborado pelas mesmas autoras (WIEBUSCH et al., 2012) com um enfoque similar ao explicitado no trabalho anterior, porém não idêntico. Neste é focalizado o início da aprendizagem docente, partindo de experiências relatadas por licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. O interessante desse estudo é que as autoras são bolsistas e, ao falarem das experiências adquiridas por elas próprias, transparecem percepções mais intensas do que a maioria daqueles levantados nesta revisão. Após reafirmarem a relevância do PIBID, o que foi feito também em seu outro estudo, alegam que depois de terem participado do PIBID puderam ultrapassar a noção reduzida do trabalho docente que tinham no momento inicial do processo formativo, pois as ações empreendidas no subprojeto permitiram conscientizá-las das diferentes situações que podem ocorrer em sala de aula e dos impasses que permeiam o trabalho do professor num sentido amplo. Assim, a oportunidade de terem vivências práticas foi o aspecto considerado mais essencial nesse trabalho.

Nessa perspectiva de valorização das vivências para além do percurso de formação seguem os trabalhos de Oliveira Júnior, Zeulli e Alves (2012) e de Zeulli et al. (2012), produzidos conjuntamente. Tais trabalhos, situados nos anais do ENDIPE, ao analisarem os registros de observação de bolsistas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, que realizaram intervenções em escolas locais da rede pública de ensino durante os anos de 2010 e 2011, endossam que o PIBID é um programa que veio para contribuir positivamente para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores que atuarão na Educação Básica. Dentre os aspectos promissores destacados pelos estudos em questão, pode-se citar a) a inclusão do aluno licenciando à prática docente; b) a preparação de materiais didáticos e materiais para realização de aulas práticas para o acervo do professor e da escola; e c) a oportunidade do professor da escola pública em trabalhar indiretamente na formação dos licenciandos, aperfeiçoando assim suas habilidades e adquirindo novas competências.

Ponto de vista bastante próximo ao que acaba de ser explicitado é demonstrado no trabalho de Melo (2012), também publicado pelo ENDIPE. A autora descreve experiências descritas por bolsistas sobre as implicações do PIBID, subprojeto de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN na formação inicial de professores. Segundo ela, o subprojeto atua em escolas da rede pública de Natal desde o início de 2009 realizando ações por meio de projetos de ensino e sequências didáticas, e tendo por foco a

qualificação no que tange à formação para o magistério, que é mensurada a partir de seus efeitos na melhoria da educação nas escolas participantes do Programa.

Além disso, as ações do subprojeto abordado apresentaram significativa contribuição à revitalização das práticas dos professores em exercício, pois o desenvolvimento de atividades em parceria e a elevação da aprendizagem dos alunos foram muito produtivos ao trabalho do professor. Nessa direção, a autora evidencia o estreitamento entre formação e trabalho docentes e conclui que o Programa tem possibilitado uma formação de professores mais qualificada, por meio da qual estes, “aprendem a administrar as situações cotidianas da escola, a perceber as necessidades existentes, a refletir e teorizar sobre o contexto escolar, articulando teoria e prática” (MELO, 2012, p. 6872).

Em estudo divulgado no ENDIPE, Ayoub e Prodócimo (2012) retratam experiências de um projeto multidisciplinar do PIBID da Universidade de Campinas – UNICAMP. De modo semelhante à condução dos outros trabalhos, exceto pelo fato de abordar outros cursos além da Pedagogia, as autoras conferem ao PIBID potencialidade para promover a qualidade da formação docente em diferentes aspectos, principalmente no aprendizado do trabalho interdisciplinar, numa busca em transcender a especificidade de cada área de formação, e na possibilidade de reflexão sobre a própria prática.

Caminhando para o fechamento da categoria que corresponde às contribuições do PIBID à formação inicial, apresenta-se o trabalho de Mônaco e Antonio Júnior (2012), também presente na base do ENDIPE, que faz algumas reflexões acerca do processo de formação docente com enfoque na cultura tecnológica presente na sociedade da informação e do conhecimento, objetivando discutir e compreender as influências dessa cultura tecnológica nas estratégias de formação de professores a partir de ações experienciais desenvolvidas no âmbito do PIBID na Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Ao longo do trabalho foram expostos conceitos e normatizações legais que guiaram os autores à busca de integrar as novas tecnologias ao cotidiano de quarenta bolsistas do Programa que vivenciam a construção inicial da docência, tentando tornarem-se professores aptos, interativos e críticos na sociedade da informação e do conhecimento. Ao se reconhecer que não há espaço para pensar em uma educação que desconsidere as mudanças, é apontada a necessidade de os cursos que formam professores se alinharem ao estabelecimento de uma nova cultura tecnológica.

Adentrando à categoria que insere o PIBID na discussão da **relação universidade-escola**, pôde-se verificar alguns aspectos comuns entre os cinco trabalhos localizados, uma

vez que a afirmação de que o PIBID gerou uma aproximação entre universidade e escola foi consensual.

O trabalho de Simião (2012), publicado no acervo do ENDIPE, faz uma análise da relação universidade-escola com base nas experiências de subprojetos do PIBID da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, não se restringindo ao curso de Pedagogia. Ao constatar a existência de parceria profícua entre as instituições, o autor assevera que os licenciandos participantes do Programa passaram a ter um maior envolvimento com o seu curso e manifestaram crescente interesse pelo ingresso na carreira docente ou em dar continuidade aos estudos em nível de pós-graduação, porém com visível desejo de atuarem na área da educação. Como conclusão, apontou-se para o reconhecimento da escola de Educação Básica como um campo privilegiado de formação de professores.

Como uma espécie de extensão dessa abordagem se inscreve o texto de Ambrosetti, Teixeira e Ribeiro (2012), localizado na mesma base de dados. As autoras reiteram a questão das mudanças percebidas nos licenciandos após terem participado do PIBID, principalmente no que se refere ao aumento da identificação dos alunos com a licenciatura e, por conseguinte, com a docência.

Ademais, os dados coletados com professores de diferentes cursos de uma universidade pública do sudeste brasileiro não identificada mostraram que as mudanças percebidas nos alunos envolvem não apenas sua relação com o conhecimento, como também a relação com os professores, o que acabou impactando a dinâmica das aulas e as práticas dos formadores e suas aspirações de alinhamento do projeto de estágio supervisionado aos moldes do PIBID.

Stentzler (2012) em pesquisa divulgada nos anais da ANPEd estabelece um diálogo entre literatura específica, legislação e relatos de bolsistas e professores supervisores, evidenciando suas relações com o cotidiano escolar.

Todos os subprojetos de diferentes cursos da Universidade Federal do Paraná – UFPR participaram de tal pesquisa, porém, em se tratando do curso de Pedagogia, tomado como foco nesta revisão de estudos, a autora alega que houve uma revolução no ambiente escolar, pois, através das práticas que o subprojeto proporcionou, sobretudo de reforço escolar, ocorreu uma mudança positiva na escola e nas professoras, que passaram a ficar mais atentas e a dispensar mais esforços aos alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas.

Essas mudanças de postura dos professores das escolas, que passam a assumir o papel de co-formadores, são incitadas pela proposta do PIBID para que se promova a renovação das

práticas pedagógicas. Tal aspecto é observado, também, no estudo de Lima (2012) situado entre os textos do ENDIPE.

Ao mesmo tempo em que a autora considera louvável o avanço que o PIBID tem provocado na formação inicial e continuada dos professores que dele participam, problematiza o descompasso entre a formação privilegiada dos bolsistas e a formação para a prática dos estágios supervisionados que, historicamente, se caracterizou como ineficiente. De fato, essa é uma questão para se refletir, pois apesar de a iniciativa PIBID ter sido consideravelmente ampliada, nem todos os alunos podem ser contemplados. No entanto, não é incoerente sugerir que as universidades reorganizem suas matrizes curriculares, espelhando-se nas estratégias desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID e seus coordenadores, conforme possibilidade vislumbrada há pouco na explicitação do trabalho de Ambrosetti, Teixeira e Ribeiro (2012). Assim, talvez fosse possível fazer com que o momento de inserção à docência seja virtuoso também para os estagiários.

O último trabalho selecionado para compor esta categoria é o de Onofre et al. (2012), um estudo publicado pelo ENDIPE que mostra uma realidade pouco comum aos que analisam o PIBID. Trata-se de um estudo sobre o PIBID do curso de Pedagogia à distância da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Ao contrário da fragilidade das vivências práticas esperada nessas condições, o texto revela que assim como num curso presencial os bolsistas realizavam atividades nas escolas parceiras; o que se diferenciava era que as trocas de experiências entre bolsistas e coordenadores se davam basicamente através do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. A análise empreendida pelos autores permitiu verificar, inclusive, que pelo fato de os professores da universidade participarem mais ativamente para se inteirarem do andamento da atuação dos bolsistas nas escolas parceiras, o elo entre as duas instituições foi fortalecido.

A categoria que se estrutura a partir desse ponto reflete ações do PIBID na **elevação do desempenho escolar**. Quatro trabalhos correspondem a tal categoria, sendo que os dois primeiros a serem apresentados são dissertações de Mestrado localizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, enquanto os dois últimos situam-se no acervo do ENDIPE.

As dissertações (SILVA, 2012; GALLEG0, 2012), abordam as repercussões das atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID para a elevação do desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A primeira centra-se na identificação dos aspectos principais que caracterizam as modificações na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar em escolas parceiras envolvidas na realização de atividades no âmbito do PIBID; e a segunda, apresenta as contribuições de uma parceria entre universidade e escola para as

práticas de ensino de matemática. Em ambos os estudos é destacado que o interesse dos alunos aumenta na medida em que estratégias adequadas e inovadoras se colocam ao seu alcance. Os alunos aprendem mais a partir do momento em que as formas de ensinar conteúdos escolares superam suas dificuldades, desde as mais corriqueiras àquelas consideradas primárias. Desse modo, para além de avaliações externas, os trabalhos visaram o desempenho dos alunos nas atividades cotidianas de sala de aula.

O trabalho de Yamin, Rodrigues e Catanante (2012), por sua vez, realizado com bolsistas do PIBID Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, embora tenha focalizado as ações do Programa na Educação Infantil, mostrou-se adequado para esta revisão ao revelar como se dá o processo de aprendizagem de crianças em fase de transição para o ensino fundamental de nove anos. De acordo com as autoras, nessa fase de pré-escolarização é apropriado que se explore diferentes linguagens (arte, movimentos, música, oralidade e matemática) no trabalho com as crianças. Nesse sentido, as bolsistas puderam compreender os mecanismos de aprendizagem próprios a esta fase tão importante do desenvolvimento humano, o que certamente poderá ajudá-las a compreender também a etapa seguinte, marcada pelo ingresso das crianças nas escolas de ensino fundamental e, assim, contribuir efetivamente com a elevação do desempenho escolar.

Já o estudo de Moraes (2012) destinou-se a analisar a experiência com alfabetização vivenciada pelas bolsistas do PIBID Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa – UFV, à luz dos pressupostos teóricos de Paulo Freire. Como prática de trabalho no PIBID, a autora salienta que foram criadas Oficinas de Atividades para o desenvolvimento de experiências metodológicas com as crianças que não estavam acompanhando o ritmo da turma e que para avançarem precisavam recorrer a outras formas de aprender, o que remete inevitavelmente para outras formas de ensinar. Desse modo, as bolsistas lançaram mão de estratégias freirianas de alfabetização, como a escolha de palavras geradoras. Embora o trabalho não evidencie os alcances finais obtidos, com base nas pistas deixadas pela autora, depreende-se que para a turma atendida pode-se ter alcançado bons resultados no desempenho escolar.

A categoria que agora se inicia traduz o que dizem os estudos sobre o PIBID e suas **contribuições à formação permanente**. Nela inserem-se três trabalhos, sendo o primeiro um artigo localizado no SciELO; o segundo, um texto publicado nos anais da ANPEd; e, o terceiro, um texto presente no acervo do ENDIPE.

O artigo de Fetzner e Souza (2012) estruturou-se mediante o estudo da interculturalidade, o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas e a aplicação de

questionários a bolsistas do PIBID da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Embora o trabalho na verdade direcione-se a aspectos que envolvem a aprendizagem da docência na formação inicial, notou-se na exploração dos dados coletados via questionário que as atividades propostas pelas licenciandas atingiram fortemente a prática do professor em exercício. A postura dos professores perante a sala de aula e os conteúdos foi modificada; a princípio eles costumavam solicitar que os bolsistas realizassem apenas atividades de reforço escolar, mas com o passar do tempo e ao adquirirem a percepção de que o bolsista poderia oferecer contribuições a sua prática profissional, além de aprimorar seu conjunto de saberes, começaram a se abrir para o novo e aprovaram as atividades propostas pelas licenciandas, (como oficinas de contação de histórias, de confecção de materiais, de leituras conjuntas, entre outras).

O estudo de Soczek (2012) faz uma análise de documentos oficiais que regem políticas docentes e, ao se remeter ao PIBID especificamente, ressalta que enquanto iniciativa de incentivo a docência, o Programa recupera uma preocupação da práxis docente mais focada no processo do que nos “resultados” efetivos das práticas realizadas. O grande potencial do PIBID para a formação permanente é, nesse sentido, o (re)pensar das práticas docentes numa perspectiva coletiva, de troca de experiências reais, geradas a partir de contextos de ensino reais, o que deve ser frisado pelo fato de os cursos de formação contínua institucionalizados ou de pós-graduação nem sempre correspondem às expectativas reais dos professores.

Um aspecto que o autor considera relevante é que o PIBID considera o espaço da escola, o aluno e os professores como elementos essenciais para pensar os processos de formação. Outra questão que vale ser destacada é o resgate do professor como pesquisador, bem como a visibilidade proporcionada às experiências pedagógicas que obtiveram êxito e que podem servir de exemplo para outros professores, numa perspectiva de valorização do trabalho docente.

O texto de Santos e Abdala (2012) também pondera a questão da reflexão da própria prática, mas focaliza as contribuições voltadas ao professor supervisor do PIBID, em particular. A pesquisa realizada contou com relatos gravados durante grupo de discussão, concedidos por 6 professores supervisores professores de escolas públicas. De acordo com as autoras, o momento das discussões representou para as participantes um significativo momento de troca e de reflexões compartilhadas sobre o Programa e a experiência que ele promove principalmente no que tange ao desenvolvimento profissional docente. Nele

puderam ser debatidas dificuldades que assolam o trabalho docente e também a importância de práticas iluminadoras que venham a iluminar aquelas já engessadas em decorrência dos anos de profissão. Nesse sentido, o PIBID ao proporcionar o desenvolvimento de ações diferenciadas e metodologicamente fundamentadas, contribuiu para a formação permanente das supervisoras em grande medida.

Os resultados da análise dos depoimentos dos supervisores do PIBID revelaram que, sob orientação de um professor coordenador da universidade, os professores desenvolveram um fazer reflexivo, conduzindo-se a uma autocrítica e, conseqüentemente, a um deslocamento de sua prática.

Constatou-se no momento da organização das categorias temáticas que grande parte dos trabalhos que discutem o PIBID faz referência direta ou indiretamente às suas **repercussões no âmbito da política**, especialmente da política de formação docente. No entanto, apenas três deles debruçaram-se especificamente nesse ponto.

Por se tratarem de investigações que focalizam resultados/impactos do PIBID numa perspectiva ampla, aspectos sobre a operacionalização do Programa são abordados subsidiariamente nesses trabalhos. Inversamente aos estudos que integram as demais categorias, esses não privilegiam dados pontuais advindos de experiências singulares, mas tratam de repercussões gerais.

O projeto de pesquisa de Canan (2012) desenvolvido no âmbito da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI e publicado nos anais da ANPEd, tece uma análise que confere ao PIBID o título de política de promoção e valorização da formação docente. À medida que a autora contextualiza o cenário atual da educação brasileira e explicita as diretrizes das políticas de formação de professores implementadas pelo Conselho Nacional de Educação, ressalta que o PIBID detém forte potencialidade para contribuir com a elevação da qualidade dessas duas esferas – da educação escolar e da formação docente.

Como resultados parciais destacam-se os principais diferenciais que fazem do PIBID uma iniciativa tão válida para seus bolsistas. A leitura minuciosa do trabalho permitiu coligir que são eles: experiência necessária para que os licenciandos decidam se desejam ou não serem professores; conscientização da complexidade do trabalho docente e incentivo ao enfrentamento de situações adversas; e valorização da profissão, ao difundir-se que na condição futura de professor, o bolsista será o protagonista da educação e o responsável pelas tão almejadas melhorias no ensino da escola pública brasileira.

Observa-se que tais resultados estabelecem sintonia com os conteúdos de todos os trabalhos explorados na revisão e, principalmente, com os indicadores da pesquisa de Franco, Bordignon e Nez (2012) também presente nos anais da ANPEd e inserida nesta categoria temática. Essa pesquisa, a partir de dados coletados via questionário com acadêmicos e coordenadores participantes do PIBID de duas IES comunitárias e uma pública (não identificadas) de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, teve por objetivo identificar a percepção desses sujeitos sobre modificações na vida acadêmica e pessoal de estudantes de licenciatura.

Os dados obtidos através do questionário foram agrupados em alguns focos temáticos, tais como: prática docente, formação profissional, atitudes e relacionamentos. Ao serem analisados, esses focos possibilitaram a identificação de impactos positivos na vida acadêmica e pessoal dos participantes do PIBID, bem como a importância das relações entre Universidade e Educação Básica.

Diante dos relatos dos coordenadores e dos bolsistas, pressupõe-se que o principal resultado alcançado pelo subprojeto diz respeito à ampliação da visão dos estudantes de Licenciatura sobre a docência e da predisposição para escolherem a carreira docente, o que se reflete, segundo as autoras, tanto na qualidade da atuação profissional futura quanto no fortalecimento do PIBID enquanto iniciativa que compõe as políticas de formação docente. E “a crença na capacidade das políticas públicas podem se constituir em forças estratégicas ao encetarem ações indutoras no enfrentamento de problemas e questões educacionais” (FRANCO; BORDIGNON; NEZ, 2012, p. 5).

No tocante à inserção do PIBID no âmbito das políticas de formação de professores, o artigo de André (2012) localizado na base de dados do SciELO promove uma discussão breve, porém precisa. Pelo fato de tratar também de outros programas e não especificamente do PIBID, as considerações da autora não são tão aprofundadas quanto aquelas feitas nos outros trabalhos, mas, por outro lado, dados quantitativos de alcance do programa são aludidos em seu artigo.

Tais dados já foram, inclusive, abordados na presente pesquisa, em um item desta Introdução que contextualiza o cenário no qual o PIBID se insere. Embora as informações não sejam atualizadas, é importante salientar que em 2011, ano em que a autora realizou sua consulta ao Relatório de Gestão da CAPES, o PIBID já detinha aproximadamente 30 mil bolsistas, atingindo em apenas três anos de existência o crescimento que o bem sucedido Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC só alcançou em 20 anos. Como o último levantamento realizado pela CAPES indica que tal crescimento triplicou no

período de 2012 a 2014, perfazendo o extraordinário alcance de quase 100 mil bolsistas, pode-se dizer que o PIBID se institui como a ação política mais promissora em nível nacional.

No que tange à categoria que focaliza o PIBID e seu **potencial na esfera da pesquisa**, verificou-se a presença de dois trabalhos, ambos localizados na base de dados do ENDIPE.

Araújo e França (2012) analisam registros e relatórios elaborados pelos docentes coordenadores de área de subprojetos dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais do PIBID da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, unidade de Paranaíba, com o intuito de pensar o estágio em execução nas escolas públicas parceiras da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul.

No que concerne à execução do subprojeto de Pedagogia, os autores relatam que as atividades foram organizadas a partir da unidade teoria/prática com a intenção de realizar uma proposta coletiva com o envolvimento da comunidade escolar e da equipe do PIBID. Além disso, destacou-se durante todo o trabalho a importância da participação ativa e da aquisição de autonomia pelos bolsistas em favor do estímulo à emancipação dos mesmos que, ao concluírem o curso e iniciarem a carreira, não terão acompanhamento e supervisão contínuos.

O desenvolvimento da proposta, que contou com planejamento participativo, avaliação e confecção de material didático, derivou uma série de estudos. Quanto mais resultados promissores se alcançavam, mais eles eram divulgados em forma de trabalhos científicos em congressos. Trabalhos esses que foram porta de entrada para o envolvimento dos graduandos em atividades de pesquisa, participação e organização de eventos acadêmicos, e interesse em cursar uma pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse caso em particular inferiu-se que a atividade de pesquisa não se sobrepôs à da docência. Pelo fato de os problemas e a busca de soluções partirem do cotidiano escolar, pesquisa e docência indissociaram-se, revelando que quando há incentivo e valorização, é possível conciliar atuação profissional e investigação acadêmica ao invés de substituir a primeira pela segunda, como tende a ocorrer frequentemente. Essa verificação representa um aspecto altamente promissor para a formação integral do licenciando, pois concilia duas atividades de importância ímpar para a constituição e a oxigenação da prática docente.

Concordando com a importância das vivências concretas no contexto escolar e da formação integral do futuro professor, Xavier, Abreu e Gonçalves (2012) analisam as contribuições da pesquisa-ação na condução do estudo da realidade escolar como etapa basilar da proposta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas para as atividades do PIBID.

As autoras baseiam seu trabalho nos pressupostos da aprendizagem como processo formativo envolvido com a resolução de problemas de determinada realidade que demandam dos sujeitos atividades de análise, interpretação e crítica com a finalidade de desenvolver a capacidade de compreensão e de intervenção na realidade estudada.

Em 2011 os alunos bolsistas realizaram um levantamento sobre a realidade de duas escolas municipais de Alfenas por meio de observação participante, entrevistas e análise de documentos registrados em diários de campo contemplando aspectos relativos ao histórico das escolas; estrutura física; cultura escolar; propostas político-pedagógicas; regimento escolar e trabalho docente. A análise empreendida a partir desse levantamento evidenciou o distanciamento existente entre os propósitos das propostas político-pedagógicas, a organização e funcionamento da escola nos termos do Regimento Escolar e a prática concreta. Como alternativa para a minimização desse problema, as autoras propuseram a elaboração de um planejamento com a ampla participação da comunidade. Contudo, como a pesquisa na ocasião da publicação encontrava-se em andamento e a fase de execução do planejamento coletivo ainda não havia sido realizada, não puderam ser averiguados os resultados finais.

Embora reconheça-se que quaisquer progressos que se ambicione alcançar na educação – incluindo a qualificação dos professores e a melhoria do ensino nas escolas públicas – dependam em grande parte da qualidade da preparação dos futuros professores e admita-se o quão importante tem sido o papel do PIBID nesse processo, apenas um dos vinte e sete trabalhos selecionados direcionou-se ao **preparo prático para a docência**.

O trabalho em questão (Marquezan, 2012), localizado na base de dados da ANPED, relata e analisa a aprendizagem docente vivenciada na formação inicial dos graduandos do curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA que participam do PIBID. Em essência, a autora defende que para que ocorra uma preparação bem sucedida de futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental, deve haver um exercício contínuo de trocas, compartilhamentos e reflexão entre os licenciandos bolsistas e os docentes que atuam nas salas de aula da escola parceira.

Como apoios teóricos são utilizados autores que comungam com o pressuposto de que a prática do professor deve ser reflexiva e colaborativa, o que vai ao encontro das bases que subsidiam a proposta do PIBID. Em consonância ao referencial adotado, a autora afirma que a aprendizagem da docência se dá na medida em que as experiências vivenciadas pelos bolsistas são (re) elaboradas e (re) significadas durante seus percursos formativos por meio da reflexão *na e sobre* as práticas de iniciação à docência.

O subprojeto de Pedagogia descrito no trabalho de Marquezan apresenta como cerne propostas de atuação pedagógica em alfabetização que se consolidam através de ações direcionadas ao preparo prático para o ensino. Dentre elas, são citadas: a) participação dos bolsistas em atividades que compõem o cotidiano da escola: reuniões pedagógicas, reuniões com pais, conselho escolar, conselho de classe; b) planejamento, execução e avaliação de atividades interdisciplinares em alfabetização, contextualizadas e inovadoras; c) elaboração/organização/produção de atividades/materiais didáticos/estratégias de ensino que potencializem o processo de leitura e de escrita; e d) realização de atividades de apoio pedagógico em turno inverso, abordando temáticas e metodologias focadas na alfabetização, para além do horário escolar regular, atendendo aos alunos do 1º ao 3º anos do ensino fundamental.

Verifica-se com base nas conclusões da autora que as ações descritas acima são consideradas fundamentais à preparação de professores por propiciarem uma formação ativa, eficaz e com efeitos prolongados, visto que os bolsistas são incitados e habituados a se engajarem tanto durante a realização das atividades propostas, como nos momentos que as antecedem e as sucedem, tal como farão continuamente no exercício efetivo da docência.

Considerando a escassez de trabalhos produzidos pelo PIBID – Pedagogia e a importância de se investigar a qualidade das ações empreendidas nos anos iniciais do ensino fundamental em prol da promoção de conhecimento e de progressos na formação de futuros professores, justifica-se a escolha do tema desta pesquisa. Refletindo acerca do valor social e educacional agregado à análise de um projeto institucional que pretende induzir ações políticas mais consistentes de inserção à docência em pleno momento de busca por “propostas para uma revolução no campo da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 199), é que se justifica sua relevância.

Os estudos já realizados sobre o PIBID trazem contribuições inegavelmente importantes ao processo de se repensar a formação de professores. No entanto, os componentes específicos que constituem a iniciação à docência, constantes no *o que fazer* e no *como fazer* do aprendiz-professor em sala de aula, são questões ainda incipientes.

Nesse sentido, esta pesquisa busca avançar no rumo das investigações que tratam desses aspectos ao analisar detalhadamente que atividades são desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas e quais são suas implicações na preparação prática para o início da carreira docente.

Delimitando a pesquisa: foco e escopo

Tendo em vista as metas idealizadas pelo edital que operacionaliza o PIBID, os resultados publicados por participantes e pesquisadores que constam na revisão de estudos, as percepções do grupo do PIBID Pedagogia da UNESP de Araraquara obtidas no estudo preliminar e com apoio no referencial teórico adotado referente ao preparo prático para a docência, as seguintes questões norteadoras foram levantadas para configurar esta pesquisa:

- Como se caracteriza o preparo prático para a docência e quais são seus desdobramentos no processo de iniciação à docência?
- Das ações empreendidas pelo PIBID Pedagogia, quais são aquelas que realmente se direcionam a efetivação desse preparo?

Acredita-se que desvendar tais questões, ainda que sob a perspectiva restrita aos grupos de Pedagogia da instituição local envolvidos na proposta, poderá contribuir com o acréscimo de estudos que relacionem formação inicial e docência e com conhecimentos sobre o momento destinado à prática na formação inicial.

O objetivo central da pesquisa reside, portanto, em identificar e analisar o conjunto de ações oportunizado pelo PIBID Pedagogia que prepare o futuro professor para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a noção de preparo prático estabelecida nesta pesquisa. Esse objetivo geral pode ser desdobrado em dois objetivos específicos:

- Explorar o conceito de preparo prático e suas especificidades em meio ao contexto atual de inserção de licenciandos à docência;
- Identificar que tipo de ações promovidas pelo PIBID Pedagogia contribui para preparar futuros professores para a docência nos anos iniciais no ensino fundamental.

A hipótese levantada inicialmente para esta pesquisa parte do pressuposto de que sendo o PIBID uma iniciativa que tenta potencializar as vivências práticas para a docência na formação inicial de professores de modo diferenciado dos estágios supervisionados, a relação entre suas ações e o preparo prático pode refletir uma sinergia virtuosa. Isso porque, ainda que a concepção de preparo prático não esteja presente nos princípios norteadores do PIBID, as atividades desenvolvidas pelos subprojetos se aproximam da essência de uma formação que

privilegia a aprendizagem da profissão docente por possibilitarem a constituição de práticas didáticas e condições para o ensino em sala de aula nas escolas parceiras. Contudo, ao se considerar que o PIBID proporciona o contato com a dura realidade escolar e os inúmeros desafios que circundam a docência – o que por vezes pode resultar na desmotivação dos futuros professores para iniciarem a carreira e/ou na substituição da docência por atividades mais rentáveis e prestigiadas –, supõe-se, também, que seja necessária a criação de políticas complementares que atinjam outras esferas do trabalho docente, para que o preparo prático oferecido pelas ações do PIBID não se perca.

Procedimentos metodológicos

A opção metodológica adotada nesta investigação reside na abordagem qualitativa de natureza empírica. Como ferramentas elementares para a coleta de dados³ foram utilizados a entrevista semiestruturada individual que, de acordo com Lüdke e André (1986), é a técnica mais adequada para estudos educacionais e que apresenta um esquema mais livre, já que o instrumento permite flexibilidade no momento de entrevistar os professores, alunos, estudantes, etc.; e a consulta a documentos oficiais localizados no *site* da CAPES e os detalhamentos dos subprojetos do PIBID de Pedagogia selecionados para este estudo.

Para as entrevistas, os sujeitos selecionados são oito bolsistas, sendo quatro de cada um dos dois subprojetos ativos do curso de Pedagogia, da FCL/Ar, e três professores supervisores que se inserem nas três escolas parceiras de ensino fundamental do município de Araraquara, abarcando o período de permanência de 2010 a 2013.

O critério para seleção dos entrevistados foi, para licenciandos e egressos, ser ou ter sido bolsista de um dos dois subprojetos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara; ter atuado entre os anos de 2010 e 2013; ter participado por pelo menos seis meses de um dos subprojetos. Para os supervisores bolsistas, os requisitos foram ser ou ter sido professor supervisor de um dos dois subprojetos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara e ter atuado entre os anos de 2010 e 2013.

Vale sublinhar que as entrevistas foram realizadas com o apoio de um roteiro norteador elaborado e previamente testado com dois sujeitos não participantes da pesquisa,

³ Cumpre informar que a pesquisa, por envolver seres humanos, foi devidamente encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Local (CEP - UNESP - FCL/Ar). Número CAAE: 17231613.2.0000.5400.

com base nas questões que emergiram após o estudo preliminar, e considerando os objetivos e a hipótese delineados.

Todas as entrevistas com duração variável entre 20 e 40 minutos, foram gravadas em áudio com o consentimento dos sujeitos participantes, transcritas na íntegra e acrescidas de comentários registrados pela pesquisadora.

Para a realização da análise dos dados obtidos com esse procedimento, optou-se pela organização e síntese das transcrições, conforme as instruções de Bardin (2011). Tal síntese gerou a criação de eixos e sub-eixos de acordo com as incidências captadas e sistematizadas nas falas dos sujeitos.

Também fizeram parte dessa análise os Relatórios do PIBID produzidos pelos subprojetos com o propósito de extrair dos registros escritos pelos sujeitos participantes informações sobre as atividades realizadas nas escolas e avaliações sobre o PIBID, a fim de cotejá-las com os dados obtidos nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa.

Os instrumentos e a forma de análise escolhidos justificam-se pelo referencial teórico adotado que incide sobre as principais ações que possam configurar o preparo prático para a docência no âmbito da formação inicial.

Cumpre acrescentar, nesta Introdução, que a presente pesquisa está organizada em quatro capítulos. Passo, então, a anunciá-los.

O primeiro, *O lugar da prática na formação inicial: situando a noção de preparo prático no contexto atual de inserção à docência*, focaliza o tratamento dado ao desenvolvimento de atividades práticas nos cursos de formação, indicando seus problemas e algumas possibilidades para repensá-lo. Em sequência inscreve-se, a partir do referencial adotado, a noção de preparo prático para a docência.

No segundo, intitulado *Caminhos metodológicos da pesquisa: a seleção dos sujeitos e das fontes*, é explicitado o percurso metodológico da pesquisa, caracterizada como estudo qualitativo de natureza empírica, e são detalhados os critérios de seleção de sujeitos e fontes, o procedimento de coleta de dados e o embasamento teórico utilizado para subsidiar a investigação.

No terceiro, *PIBID: princípios norteadores e aspectos operacionais*, são apresentados os documentos oficiais que regem os princípios do Programa e os detalhamentos dos subprojetos que operacionalizam o PIBID do curso de Pedagogia da FCL/Ar – UNESP, para que se verifique a possível presença de recomendações que estejam em consonância com a ideia de preparo prático.

No quarto e último capítulo, nomeado *Relações entre o PIBID Pedagogia e o preparo prático para a docência: análise dos dados e resultados*, apresenta-se o tratamento dos dados das entrevistas com as alunas bolsistas e professoras supervisoras que estão ou estiveram vinculadas aos subprojetos ativos do curso de Pedagogia da FCL/Ar – UNESP. Em um primeiro momento são exploradas as considerações das bolsistas sobre a prática no curso de Pedagogia. No momento seguinte, são descritas e analisadas as ações desenvolvidas ao longo da permanência no PIBID com o intuito de averiguar quais delas contribuíram para a efetivação do preparo prático para a docência.

Nas *Considerações finais* são retomadas as questões norteadoras, os objetivos propostos e a hipótese inicial, a fim de se revelar os principais resultados da pesquisa, ao passo que são suscitados novos focos de inquietação que poderão resultar na elaboração de outros e/ou na continuidade deste estudo.

1. O LUGAR DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL: SITUANDO A NOÇÃO DE PREPARO PRÁTICO NO CONTEXTO ATUAL DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA

Este capítulo subdivide-se em duas partes. A primeira focaliza o tratamento dado ao desenvolvimento de atividades práticas no interior dos cursos de formação inicial de professores destacando alguns estudos que abordam o estágio curricular supervisionado – por ser a principal modalidade de prática desses cursos –, seus problemas e algumas possibilidades para repensá-lo. A segunda parte, pautando-se no referencial adotado, vale-se dos indicadores da primeira para inserir a noção de preparo prático e desenvolvê-la enquanto meio viável de suprir as falhas do modo atual de inserção à docência.

1.1. A prática nos estágios curriculares supervisionados

Atender às necessidades reais apresentadas pelo cotidiano escolar é uma tarefa que se coloca à atividade docente e vai além da prática de aplicar uma teoria aprendida ou repetir métodos e procedimentos utilizados por outrem. Trata-se, pois, de saber relacionar crítica e reflexivamente o conhecimento teórico e a iniciação às atividades de natureza prática, edificados ao longo da trajetória de formação, às especificidades das realidades locais.

No entanto, pesquisas e estudos sobre o estado do conhecimento recentes (ANDRÉ, 2002; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI; BARRETO, 2009; LIBÂNEO, 2013; PIMENTA, 2004) têm evidenciado reiteradamente que os professores não vêm recebendo apoio suficiente para enfrentar as demandas atuais da escola pública e nem tampouco para assumir novas atribuições às quais são cobrados diariamente no exercício da profissão. Pressupõe-se que essa carência de subsídios que despertam o sentimento de despreparo no futuro professor seja decorrente, entre outras causas, da maneira dicotômica com que teoria e prática são concebidas.

Ainda que se verifique uma forte preocupação com a busca pela indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA, 2001) nos discursos sobre educação, sobretudo a partir da década de 1980, o que se tem observado é a crescente cisão desses dois polos do conhecimento. Isso porque a imagem mais disseminada acerca da docência, presente nas frases “Só se aprende a ser professor na prática” ou “Na prática, a teoria é outra”, tem gerado uma supervalorização da experiência e a ligeira confusão de que a expressão “prática” constitua unicamente o exercício efetivo da profissão, desvinculando-a de qualquer atividade desempenhada ao longo do curso, como os estágios curriculares. Assim, observa-se, com

efeito, a intensificação de um problema que há tempos se instaura no processo de preparação profissional de professores: o distanciamento entre o que se aprende na formação inicial e a atuação docente (MARIN; GIOVANNI; GUARNIERI, 2004).

Analisar o desenvolvimento da prática na formação inicial de professores nos dias atuais demanda conhecer como o estágio, momento em que o licenciando transita continuamente entre a universidade e a escola de Educação Básica, tem se organizado ao longo dos anos. Desse modo, pareceu pertinente resgatar o quadro da trajetória conceitual do estágio curricular⁴ elaborado por Lima (2012) em seu texto sobre as práticas de ensino, os estágios e o PIBID, publicado nos anais do XVI ENDIPE, e incorporar algumas de suas passagens a este subitem.

Quadro 5: Trajetória histórica e conceitual do Estágio Curricular Supervisionado

- A nova LDB (Lei nº 9394) promulgada em 20/12/1996, prima pela exigência da qualificação e a preparação dos profissionais sintonizados com as novas tecnologias e formados em nível superior (faculdades, universidades e institutos superiores de educação). O Estágio toma as configurações trazidas pelo avanço das pesquisas em formação de professores, entrando nessa discussão: as histórias de vida, os saberes docentes, as questões identitárias, o Estágio para quem já exerce o magistério, a interdisciplinaridade, as questões culturais, entre outras. Os estudos de Pimenta (2004) apresentando o Estágio como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* do futuro professor abriu para novas dimensões desse componente curricular, com base na pesquisa e na reflexão sobre a prática.

- A Resolução CNE nº. 1/2002 que regulamenta as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena, determina em seu artigo 7: “a prática, área curricular circunscrita ao processo de investigação e a participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo”, dessa forma [...] antecipada, “em função da sua natureza situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência”. Regulamenta a prática pedagógica nos cursos de formação de professores, recomendando que ela deva permear todo o período de formação docente.

O Estágio tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, contextualizada e transversalizada às demais áreas curriculares e associando teoria e prática.

- A Resolução CNE Nº 2/2002, normatiza a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena de formação de professores da educação básica em nível superior, determinando: Art. 1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

- De acordo com Pimenta e Lima (2004) o Estágio como pesquisa poderá constituir-se alternativa de trabalho que tenha a prática como ponto de partida e de chegada. Na análise das publicações dos professores e pesquisadores do ENDIPE emergiram diferentes enfoques sobre o Estágio Supervisionado/Prática Pedagógica: Estágio - prática pedagógica inserida na prática social; O Estágio - teoria que ressignifica a prática; O Estágio -

⁴ Optou-se por incorporar apenas as passagens sobre a trajetória do estágio a partir da promulgação da LDB 9394 de 1996, visto que o que interessa para esta pesquisa é compreender o lugar da prática na formação inicial em nível superior.

espaço/tempo de aprendizagem; O Estágio - construção e articulação de saberes e conhecimentos; O Estágio - possibilidade de ensino/aprendizagem da profissão; experiências pedagógicas; tutoria e monitoria; integração entre pesquisa, ensino e extensão; como eixo do Projeto Político Pedagógico do curso; síntese da formação acadêmica e o Estágio - objeto de investigação e reflexão.

Fonte: Elaboração presente em Lima (2012).

Apesar das críticas e insistências advindas do meio científico, dos avanços no que tange ao significado atribuído aos estágios curriculares no decorrer dos anos e até mesmo das tentativas de alguns cursos em reconhecer que o estágio deve permear toda a formação e ser compreendido como o momento de se sentir a dimensão do “ser professor”, esse espaço ainda tem se mostrado insuficiente para que o licenciando tenha condições de assimilar a complexidade dos problemas existentes no meio escolar. Pimenta e Lima (2004) assinalam que o modo atual de realização dos estágios permanece inclinado à cultura tecnicista, ou seja, a um modelo baseado na informação, na observação, nos relatos e descrições, que coloca o licenciando sempre na condição de mero expectador.

Tais colocações antecipam os indícios, abordados a seguir, sobre a precariedade das ações práticas veiculadas pelos estágios. Lembrando que a prática em questão não se refere estritamente ao exercício profissional docente, mas a um componente pré-profissional que deve assumir “o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor” (SILVA, 2009, p. 31).

Assim, faz-se relevante indagar: que fatores influenciam a descaracterização da função primária dos estágios curriculares, que seria munir o futuro professor de habilidades que lhe oportunizem iniciar a carreira docente com segurança? E que medidas poderiam ser tomadas em favor da potencialização da inserção à docência?

Responder a essas questões implica revisitar os dados consolidados pelas pesquisas atuais que tratam dos processos de iniciação à docência.

1.1.1. Problemas na inserção do licenciando no cotidiano das escolas

A forma com que os estagiários são inseridos nas escolas define em parte como será o nível de sua aprendizagem acerca dos elementos que constituem a docência. Portanto, deve-se observar, inicialmente, como se efetiva a relação da universidade com o grupo de escolas da rede de ensino que recebem seus alunos, e se a inserção dos mesmos ocorre de maneira orientada e planejada ou não.

Com relação a isso, as próprias Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2000), declaram que o contato entre as duas instituições formadoras é restrito e inconstante, o que evidencia a primeira falha desse momento, pois por vezes acaba ficando “a cargo do próprio estagiário escolher e entrar em contato com a escola em que fará estágio” (p.23).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao tipo de atuação exercido pelo estagiário. Já se sabe pelas pesquisas (GATTI, 2000; GATTI; BARRETO, 2009; MARCELO 1999; PIMENTA, 2004) que os licenciandos que têm a oportunidade de vivenciar de forma orgânica as múltiplas facetas pedagógicas costumam sofrer menos impactos ao iniciarem a carreira profissionalmente. Isso ocorre porque podem ser capazes de estabelecer atitudes e estratégias adequadas a determinado contexto por possuírem conhecimentos práticos consideravelmente superiores àqueles que não tiveram um contato estreito e ativo com o manejo de situações reais em sala de aula durante a realização do estágio.

Se o aprendiz-professor tem a possibilidade de elaborar atividades em parceria com o professor responsável pela sala de aula e aplicá-las conjuntamente, está aprendendo tanto a conciliar o conhecimento específico do conteúdo aos meios mais adaptados de transmiti-la à turma – desenvolvendo o que Gauthier et al. (1998) denomina como gestão de classe e da matéria – quanto a desenvolver, implicitamente, a socialização profissional e estratégias de autonomia para sua atuação futura. Nesse sentido, Tardif (2002) reforça que a interação em sala de aula com os alunos e o professor é um elemento estruturante da constituição da epistemologia da prática docente.

Significativa parcela da literatura nacional sobre formação de professores e inserção à docência permite afirmar que os estagiários que, por sua vez, simplesmente observam as práticas dos professores sem poderem intervir tendem a trilhar um dos caminhos opostos entre si: repetir acriticamente os mesmos procedimentos utilizados pelo professor observado, desconsiderando as particularidades de sua turma; ou condenar a postura do professor sem qualquer fundamentação, alegando que durante o estágio aprendeu somente o que não se deve fazer em sala de aula. Verifica-se, pois, que este caso tem sido bastante recorrente, uma vez que, segundo Guarnieri (2012, p. 5),

[...] os professores resistem em aceitar que os estagiários possam dar aulas para suas turmas ou que desenvolvam atividades trazidas por eles a partir do que estão aprendendo no curso e do que vivenciam durante esse contato com as professoras.

A autora destaca que são cada vez mais raros os momentos de intervenção e interação do estagiário com as situações de ensino, com ressalva às solicitações, por parte dos professores, para que ele acompanhe um ou outro aluno que apresenta maiores dificuldades. A dinâmica desse tipo de atividade habitualmente segue o padrão em que o estagiário e o aluno (ou um pequeno grupo de alunos) acomodam-se em carteiras no fundo da sala de aula, isolados do restante da turma, enquanto o professor prossegue com os afazeres cotidianos conduzindo a parcela majoritária de alunos, cujos ritmos de aprendizagem são mais ou menos homogêneos. Outro tipo de solicitação muito comum é que o estagiário realize atividades secundárias de cunho não pedagógico (empilhamento e distribuição de livros, recortes e colagens, chamada de alunos presentes, impressão ou xérox de material didático, entre outras).

Desse modo, nota-se que a aprendizagem da docência ainda está distante de ocorrer, tanto pela forma inadequada e sem orientação com que os alunos são inseridos nas escolas quanto pela forma como os professores percebem os estagiários.

Reforçando essas evidências, Santana e Inforsato (2011, p. 4) destacam os problemas presentes na dimensão curricular dos cursos de licenciatura, tais como:

[...] a desconsideração dos conhecimentos e experiências dos professores em formação, o tratamento inadequado dos conteúdos e a desarticulação entre os acontecimentos pedagógicos e os de ensino, falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural, tratamento restrito da atuação profissional, concepção restrita da prática, inadequação do tratamento da pesquisa, ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações, desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica e a desconsideração das especificidades próprias das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular da Educação Básica.

Um último fator elencado para justificar a ineficiência da inserção dos estágios nas escolas se traduz pelo que Guarnieri (2012) denomina como “mensagens negativas”. Tais mensagens, transmitidas pelos professores dos anos iniciais aos estagiários podem ser caracterizadas como “desabafos”, e geralmente referem-se ao stress diário decorrente da extensa jornada de trabalho, da falta de cooperação e reconhecimento da equipe gestora e do desprestígio e desvalorização social da profissão.

Das mensagens propaladas, a que mais se intensifica ao longo do tempo diz respeito à desvalorização da profissão. Vale lembrar que a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, que corresponde à atuação do professor polivalente, detém ainda menos prestígio em relação à docência nos níveis mais elevados de ensino, que

compete ao professor especialista. Gatti (2013) garante que essa diferenciação entre profissionais que pertencem à mesma categoria é repercutida na carreira, nos salários, nas representações da comunidade social, acadêmica e política.

Ainda que as mensagens denotem o descontentamento dos professores em face das condições de trabalho – que, de fato, são problemáticas – elas podem:

[...] desestimular os futuros professores a optarem pela profissão conduzindo-os a se engajarem em atividades de pesquisas, sempre mais valorizadas na universidade, ou ainda, para aqueles que pretendem ser professores alimentarem percepções e crenças de que basta gostar dos alunos, ter paciência, convicção e vocação que já possuem o suficiente para ser professor (GUARNIERI, 2012, p. 4).

Por fim, o que se pode inferir com base nos indicativos desse subitem é que o modelo em que tradicionalmente a inserção à docência é desenvolvida nos cursos de formação de professores não tem possibilitado a análise crítica da prática docente em sala de aula, e nem tampouco a construção de uma atitude docente que ultrapasse a cultura escolar ainda carregada dos vícios de uma perspectiva tecnicista, conforme sinaliza Leite (2011). Isso permite dizer que os dilemas que permeiam a atuação docente no Brasil dificilmente serão superados se não forem tomadas medidas de reformulação da formação inicial de professores, por ser justamente nesse período que se enraízam as primeiras e decisivas falhas a serem refletidas no processo educativo.

1.1.2. Possibilidades para o fortalecimento da inserção à docência

Ao analisar o problema da ineficiência da inserção de futuros professores à docência pelos estágios e o desafio constante de sua superação para além dos discursos, Pimenta (2001) ressalta que embora o curso de licenciatura estruture-se de forma fragmentada, valorizando as disciplinas teóricas e contendo uma série de fragilidades, ele é (ou pelo menos deveria ser) uma atividade viabilizadora e instrumentalizadora da práxis do futuro professor; uma peça fundamental no processo de tornar-se professor e no desenvolvimento da atividade docente. Essa afirmação, ao mesmo tempo em que sinaliza a existência de entraves e contradições que perpassam a formação, exprime certa esperança na possibilidade de ressignificá-la considerando a força que ela própria detém.

Para tanto, o que se espera do curso de formação para a docência é o desenvolvimento de ações que propiciem ao licenciando o contato e a familiarização com o ambiente escolar, bem como o provimento de estratégias e técnicas que venham a facilitar sua inserção

profissional e amenizar as tensões que, conforme alertam estudiosos como Guarnieri (1996), Fontana (2000) e Freitas (2002), afligem o iniciante.

Santana e Inforsato (2011) defendem que uma maneira propícia para o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas e eficientes na formação inicial seria a inserção do licenciando à docência desde o início do curso, pois isso facilitaria a diluição das exaustivas horas de estágio, evitando a sobrecarga nos últimos anos letivos e, conseqüentemente, potencializando o rendimento dos alunos. Além disso, seria possível também reduzir a sensação de estranhamento do licenciando. Esse sentimento costuma ser comum, pois após ter vivenciado durante toda a trajetória escolar e acadêmica o papel de aluno, deparar-se apenas nos anos finais do curso de graduação com o outro lado da moeda, isto é, o papel do professor, pode causar receios e a sensação de despreparo.

É pertinente resgatar as ponderações compartilhadas por Gatti (2013) e Libâneo (2013) em uma obra conjunta recente, na qual afirmam que para que haja mudanças significativas e promissoras na formação de futuros professores dos anos iniciais do ensino fundamental, deve-se compreender a prática pedagógica como núcleo do processo de formação.

Em outras palavras, os autores advogam que os cursos de licenciatura devem conceber a prática como ponto de partida e de chegada de todas as ações formativas, articulando-a de forma mais clara e contundente aos conteúdos das disciplinas, principalmente as de Didática e de Conteúdos e Metodologias. Não faz sentido num curso de Pedagogia não existirem disciplinas que abordem os conteúdos específicos que o futuro professor trabalhará em sala de aula, revela Libâneo (2013). Assim como não faz sentido não haver um espaço de orientação para a prática em que os conhecimentos acadêmico e profissional possam, efetivamente, se entrelaçar, infere Gatti (2013) ao se remeter à ideia de criação de espaços híbridos⁵.

Embora a premissa defendida pelos autores vá ao encontro das diretrizes dispostas pela Resolução CNE nº. 1/2002, as quais regulamentam que a prática pedagógica deve permear todo o momento da formação, sabe-se pelas pesquisas da área, pela análise das propostas curriculares dos cursos de licenciatura e até mesmo pelo estudo das ementas de disciplinas (GATTI; BARRETO, 2009), que a rigor ela não se efetiva.

Nessa direção, Leite (2011) enfatiza ainda que os programas de ensino das diferentes disciplinas vêm sendo cada vez mais trabalhados de forma independente da prática,

⁵ O conceito de *espaço híbrido* expresso nessa passagem diz respeito ao que Zeichner (2010, p. 487) compreende como espaços nos “programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores”.

caracterizando-se por uma visão burocrática. Diante disso, a autora salienta que os cursos precisam com urgência se reorganizar de modo a superar esse modelo e que, para tanto, é imperioso que as instituições formadoras de professores percebam que além do conhecimento de disciplina o docente precisa ter preparo para compreender os desafios inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Para concluir, Leite (2011) também comenta a importância da coletividade como elemento essencial que deve configurar a formação para a prática. A autora explica que para desenvolvê-la é preciso, antes de qualquer coisa, que os licenciandos tenham oportunidades de atualização e preparo para elaborar atividades e utilizar metodologias.

Nota-se que embora a autora mencione frequentemente a expressão *preparo* em seu estudo, a tão necessária definição do que vem a sê-lo não fica evidente. Pensando na importância de ter tal definição suficientemente clara para responder às questões e aos objetivos da presente pesquisa, estruturou-se o subitem a seguir.

1.1.2. O preparo prático para a docência

Este capítulo buscou mostrar até aqui um breve panorama do modelo atual de inserção à docência, ressaltando o lugar da prática nesse processo. É certo que há muitas questões referentes a esse assunto que não foram abordadas em razão de não serem as ações propiciadas pelo estágio o foco deste estudo, entretanto as reflexões comentadas nos subitens anteriores permitem constatar que há um nítido problema na formação de professores: a ausência de subsídios que garantam a aprendizagem das especificidades da profissão docente e preparem os futuros professores para um início de carreira com segurança.

Preparar é, portanto, a palavra de ordem. Os licenciandos precisam estar mais prontos para encarar a profissão que exercerão ao concluírem a graduação, e isso só é possível a partir de um preparo prático.

Antes de se verificar como esse preparo se manifesta em ações formativas, é necessário compreender sua definição, suas características e pressupostos. Para isso, faz-se importante precisar o conceito-chave que lhe dá sustentação, que é o conceito de prática.

A literatura de pesquisa que focaliza a prática para a docência é significativa no campo da formação de professores, mas as compreensões acerca de seus desdobramentos são variadas e nem sempre suficientemente aprofundadas. Nesse sentido, optou-se pelo apoio teórico de Gimeno por considerar-se que suas ideias são as mais fecundas para a fundamentação da noção de preparo prático, cultivada nesta investigação.

As obras de Gimeno expressam uma infinidade de contribuições à educação e isso não se deve somente à capacidade que o autor detém para interpretar conceitualmente as mais diversas realidades que perpassam a formação e o trabalho do professor, mas também ao fato de transcenderem as explicações rasas que tanto se vê em relação aos fenômenos ocorridos no âmbito educacional. Por essa razão, os conteúdos de seus manuscritos são bastante densos e a cada nova publicação nota-se a ampliação e aprimoramento de conceitos já cunhados.

O conceito de prática, que respalda teoricamente a presente pesquisa, é trabalhado em capítulos de diferentes obras do autor (GIMENO, 1995; 2000). Na verdade, por se tratar de um conceito complexo, Gimeno não discute a prática no singular, ele tende a se referir quase sempre a *práticas* e suas distintas, porém articuladas, facetas.

Gimeno (1995) revela que o contexto propriamente pedagógico formado pelas práticas cotidianas de classe constitui o que vulgarmente chamamos de “prática”. Contudo, de acordo com o autor, não é adequado conferir uma visão tão abreviada a uma questão tão ampla. É preciso alargar o conceito de prática, pois ela é “algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos” (GIMENO, 2000, p. 202). Ao explicitar a existência de práticas que podem ser de caráter antropológico; pedagógico institucionalizado; e não estritamente pedagógico, o autor deixa clara essa questão.

Admite-se que o estudo da dimensão total dos conceitos de práticas seja de grande valia, visto que elas geram influências e implicações nas questões inerentes à educação como um todo, não se restringindo às ações executadas pelo professor e nem tampouco ao espaço da sala de aula. Porém, o que, de fato, fornece subsídios relevantes para pensar o preparo prático via ações de um Programa que se instaura entre instituições – a universidade e a escola –, é o entendimento da dinâmica das práticas pedagógicas institucionalizadas, cujas facetas são estabelecidas pelo autor do seguinte modo:

Práticas institucionais – Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura. A divisão entre uma via acadêmica e uma via profissional é um bom exemplo de uma prática institucional de segregação escolar e social. [...]

Práticas organizativas – Trata-se de práticas relacionadas com o funcionamento da escola e configuradas pela sua organização: a forma de trabalho conjunto dos professores, a divisão do tempo e do espaço escolar, a articulação dos saberes e das disciplinas, os critérios de organização das turmas, etc. Estas práticas são determinadas por uma estrutura de funcionamento que abrange os professores a título individual e coletivo, influenciando de forma decisiva as actividades pedagógicas.

Práticas didáticas – Trata-se da acepção mais imediata da prática, a qual, no entanto, não pode apreender-se sem uma referência às outras práticas, que lhe servem de enquadramento e de suporte. As práticas didáticas são da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo de sua profissionalidade num sentido técnico e restrito. O conceito mais imediato de prática remete-nos para as *atividades docentes* realizadas num contexto de *comunicação interpessoal* (GIMENO, 1995, p. 73).

Em decorrência do recorte focal proposto para este estudo a definição buscada é novamente filtrada, privilegiando a faceta das *práticas didáticas*. Tal filtro se faz pertinente uma vez que as práticas didáticas inevitavelmente se remetem às demais. Com base nas reflexões de Gimeno, depreende-se que a articulação entre as facetas das práticas ocorre numa relação de interdependência, pois o sistema escolar só tem sentido e só funciona se tiver como base as organizações internas das escolas, o que implica conhecer as disposições gerais do trabalho da equipe docente. Do mesmo modo, a organização individual e coletiva dos professores num sentido funcional só se dá na medida em que são consideradas as atividades realizadas em situações de sala de aula. Trata-se de uma relação que parte do macro para o micro, mas que, inversamente, se aplica também.

Além desse fator, a opção pelo estudo das práticas didáticas se dá em razão de as ações mais recorrentes desenvolvidas em prol da aprendizagem da prática em cursos de formação serem instrumentalizadas sob a forma de atividades docentes. Atividades essas que constituem o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico (GIMENO, 1995) e que são caracterizadas como ações educativas, cujo objetivo é despertar um processo no aluno que origine efeitos convergentes com determinada finalidade pedagógica (GIMENO, 2000).

Um conjunto de atividades docentes realizadas pelo professor em sala de aula congrega o que o autor chama de *tarefa*. De acordo com ele, as tarefas podem ser analisadas em função de quatro componentes básicos: o produto, os recursos, as operações e os significados. Quer dizer, “uma tarefa provoca a realização de um processo ou processos dirigidos, utilizando determinados recursos e produzindo certos resultados” (GIMENO, 2000, p. 210).

Em geral, as tarefas estão relacionadas aos conteúdos dos livros ou apostilas didáticos, exercícios de leituras pelos alunos e pelo professor, exercícios no quadro, comentários e discussões. São consideradas atividades todas as ações que determinam uma tarefa, como a preparação, a aplicação e a correção de um exercício, por exemplo.

Para Gimeno (2000), nesse processo de elaboração de atividades e tarefas que constituem práticas didáticas, o professor se ajusta como aquele que interfere diretamente na construção do conhecimento pelo aluno; aquele que problematiza, que mobiliza situações de

ensino e aprendizagem, e que modifica a si mesmo constantemente, posto que as ações realizadas em sala de aula refletem efeitos permanentes em suas atitudes. Nas palavras do autor:

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através de sua actuação que se fundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa (GIMENO, 1995, p. 74).

O autor prossegue enunciando que as práticas didáticas do professor em sala de aula se configuram pelos usos metodológicos, pelas avaliações dos processos de aprendizagem dos alunos, pela partilha de competências, pelo adequado uso e seleção do conteúdo, pela demarcação de normas e pelos valores sociais. Cabe dizer que esses componentes assumem papel central na caracterização do trabalho docente e que, portanto, seria indispensável que fossem incorporados desde a formação inicial. O professor é um profissional que vive em contínuo desenvolvimento e pode-se afirmar seguramente que tal desenvolvimento se inicia nos cursos de graduação. No entanto, é evidente que para isso devem ser oportunizadas experiências práticas ao futuro docente.

Gimeno (1995) sublinha que um professor que possui múltiplas experiências e significativas vivências em sua trajetória inicial, tende a consolidar práticas mais sólidas e mais contextualizadas. As experiências acumuladas sobre o processo de ensino e aprendizagem e de socialização compõem a ação prática e permitem o preparo para o enfrentamento da docência mais efetivamente.

Ao reconhecer a importância do acúmulo de experiências sobre o processo que envolve a socialização dos professores, os textos de Gimeno vão ao encontro dos pressupostos teóricos de Marcelo (2011; 1999; 1991), também recorridos para subsidiar teoricamente esta investigação. O autor explora o conceito de socialização profissional docente em muitas de suas obras e a compreende como sendo um processo mediador através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir determinado papel na organização escolar.

Na esteira desse dinamismo encontram-se os professores, sejam eles iniciantes ou experientes. O processo de socialização se reflete em todas as etapas da docência, desde o ingresso dos professores na profissão até o encerramento da carreira, mas segundo Marcelo (1991) é durante o período de iniciação profissional que ele se intensifica, pois nesse

momento o professor estabelece seu primeiro contato e suas primeiras relações com o universo escolar, criando uma atmosfera que pode ser determinante para suas ações futuras.

De acordo com Marcelo (1991), os professores iniciantes – aqueles que se situam no limiar da transição aluno-professor –, enfrentam inevitavelmente algumas dificuldades, porém quando eles estão munidos de subsídios práticos para edificar essa travessia, o clima de início de carreira torna-se menos invasivo. Portanto, ainda em suas palavras, é um equívoco transferir as experiências práticas exclusivamente para o exercício profissional descartando sua viabilidade durante a formação inicial. Esse ponto de vista transparece que:

La experiencia, en el campo de la enseñanza en general, y de la formación del profesorado en particular representa una de las mayores demandas tanto de los profesores que se están formando, como de profesores en ejercicio (MARCELO, 1991, p. 21).

Na obra em referência são apresentadas pelo autor algumas reflexões originadas de um diálogo que ele trava com a literatura da área. Em meio a elas, Marcelo indaga: “¿Qué aprenden los profesores de la experiencia?” (MARCELO, 1991, p. 23). A resposta a essa questão se faz valiosa para a presente pesquisa, pois, ao se identificar o que os professores aprendem da experiência, algumas pistas que conduzem à compreensão do preparo prático podem ser fornecidas.

Num primeiro momento vale ressaltar que não são quaisquer experiências que agregam contribuições à aprendizagem da docência e, por assim dizer, do preparo prático. Em um documento publicado recentemente, Marcelo (2011) comenta os principais desafios que assolam o professor iniciante, destacando a ineficiência dos cursos de formação e a precariedade das experiências práticas por eles propiciadas. Nessa direção, contanto com a eficácia de programas de inserção à docência, o autor menciona que devem existir condições favoráveis para o desenvolvimento de experiências bem sucedidas nas salas de aula, como, por exemplo, a prática de mentoria.

Marcelo (2011) utiliza o termo mentoria para designar os docentes das unidades escolares responsáveis pelo acolhimento e acompanhamento de futuros professores ou professores iniciantes. Segundo o autor um professor mentor tem como tarefa:

[...] asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante. El mentor desempeña un papel de gran importancia en el programa de inserción, pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículo como en la gestión de clase, al profesor principiante. Esta ayuda se puede dar directa o indirectamente. Los mentores pueden proporcionar información, orientar, observar clases y dar retroacción sobre lo que ven y oyen; se pueden implicar en grupos de discusión, proporcionan relaciones con otros

profesores, las instituciones de formación y la universidad, y, en algunas ocasiones, llevan a cabo la evaluación de profesores principiantes (MARCELO, 2011, p. 19-20, grifo do autor).

O autor enfatiza que os licenciandos que são acompanhados por um professor mentor – ou supervisor, como são chamados no PIBID – têm maior possibilidade de êxito no desenvolvimento de ações práticas e da aprendizagem da docência do que aqueles que não podem contar com esse apoio.

É certo que, conforme enfatiza Marcelo (2011), independentemente da qualidade do programa de inserção na formação inicial, há coisas que só se aprendem na prática profissional, porém o autor garante que se bem direcionadas e orientadas, e se realizadas em ambientes propícios à socialização com o apoio contínuo de mentores, as iniciativas de inserção a docência podem contribuir significativamente para a aprendizagem do trabalho docente futuro.

Marcelo (1991) também fala em condições que devem ser tomadas como parâmetro para a realização das ações práticas. São elas: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de organização de classe); conhecimento do currículo, dos métodos de ensino e de materiais; conhecimento do perfil dos alunos; conhecimento do contexto educativo; e conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos.

Diante dessas considerações, reforça-se que as atividades práticas desenvolvidas em contexto de experiência pré-profissional precisam ser subsidiadas por orientações para o manejo de situações reais de sala de aula e são nesses termos que se fazem imprescindíveis as conceituações de Gauthier *et al.* (1998), tomados como referência para esta pesquisa. Esses autores analisam os dois momentos decisivos na organização didática do processo de ensino-aprendizagem: a gestão de classe e a gestão da matéria.

Com relação à gestão de classe, compreende-se que ela consista “num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (GAUTHIER *et al.*, 1998). Saber administrar a ordem em uma classe é um desafio que se coloca ao professor, principalmente se for ajuizado o crescente problema da indisciplina dos alunos. Essa é uma realidade que exige do docente habilidade para planejar e estabelecer um conjunto de regras capazes de evitar a total desordem, mas também a ordem absoluta, pois, “numa classe onde reina a ordem, é possível que certos alunos não se dediquem plenamente à atividade programada, sem todavia perturbar o programa de criação, criando uma situação concorrente” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 240).

Primando pelo equilíbrio da ordem em sala de aula, os autores desenvolvem análises a partir de alguns pressupostos da psicologia e da sociologia. Ressaltam que medidas baseadas em punições não são estratégias educativas adequadas, enquanto recompensas e reforços positivos têm efeitos relativos. Nota-se que as orientações de gestão de classe podem ser verificadas nos programas dos cursos de licenciatura que, em grande medida, oferecem disciplinas voltadas à psicologia, à sociologia e também à filosofia. O que não se nota, porém, é a oportunidade de os licenciandos confrontarem os estudos teóricos com a realidade escolar. Não lhes são dadas condições favoráveis para a aprendizagem do planejamento da gestão de classe, e esta é um requisito importante para a efetivação de ações de preparo prático.

No que se refere ao conceito de gestão da matéria, os autores a caracterizam como “o conjunto das operações de que o mestre lança mão para levarem os alunos a aprenderem o conteúdo” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 197). Grosso modo, trata-se do planejamento dos objetivos de ensino e dos conteúdos de ensino, os quais demandam para sua realização:

- A organização do trabalho docente no que tange à determinação dos objetivos e meios de aprendizagem, pois cabe ao professor eleger as melhores maneiras de facilitar a aprendizagem de seus alunos e, assim, atingir os fins por ele mesmo propostos;
- A transformação dos conteúdos em consonância com os objetivos, visto que o produto final obtido através da aprendizagem dos alunos deve corresponder ao que se planejou e almejou no momento anterior à atividade realizada;
- A identificação das necessidades dos alunos para que seja possível iniciar um planejamento de atividades pertinente e provido de sentido;
- A organização do ambiente educativo, isto é, do tempo de aula previsto para o desenvolvimento de cada atividade e dos materiais e recursos utilizados durante sua execução;
- A seleção de estratégias de ensino e atividades de aprendizagem apropriadas. Os meios utilizados para ensinar devem ser convergentes aos tipos de atividades propostas, lembrando que é função do professor dominar mais de uma estratégia para cada tipo de atividade, afinal nem todos os alunos aprendem os conteúdos seguindo um raciocínio padrão;
- A sequência das atividades de determinado conteúdo, tendo em vista todas as tarefas elencadas acima;
- A especificação dos procedimentos de avaliação, podendo esta ser somativa ou avaliativa.

Como se pode perceber, as formulações advindas dos três autores referenciados para sustentar a noção de preparo prático se aproximam e se complementam. Os conceitos por eles propostos, principalmente os de prática(s), atividade docente, socialização profissional docente, e gestão de classe e da matéria, constituem um conjunto de elementos que o professor necessita possuir / conhecer minimamente para exercer a função de ensinar. Tendo isso muito claro, ressalta-se a importância de um preparo prático que conduza os futuros professores a esse fim.

Assim, com base na fundamentação teórica apresentada, considera-se que o preparo prático seja uma etapa de contínuo desenvolvimento na formação de professores, mas que, em função das disposições curriculares (que distribuem os momentos de inserção à docência apenas entre os últimos dois anos da formação inicial), concentra-se mais intensamente nesse período final.

Tal etapa visa à aproximação do futuro professor com o conjunto de atividades e tarefas que ele realizará ao longo do trabalho docente. É cumprida prioritariamente *in loco*, ou seja, no interior das escolas de Educação Básica, mas também opera significativamente na universidade, por ser esse o espaço de orientação e discussão sobre a prática. Caracteriza-se pelo incentivo a vivências para além da observação de eventos cotidianos de sala de aula, ou seja, propõe vivências de intervenção, de aplicação e de participação ativa dos licenciandos, consolidadas mediante provimento de condições favoráveis à constituição de práticas didáticas que se configurem por usos metodológicos e partilha de competências. E apresenta-se como incentivadora da promoção de parcerias conjuntas e, por conseguinte, da socialização pré-profissional que se dá sob supervisão, acompanhamento e apoio de um professor pertencente à escola em que as práticas se concretizam.

Os objetivos do preparo prático são intencionalmente projetados para despertar nos licenciandos a capacidade de, através de oportunidades de gestão de classe e da matéria, planejar, executar e avaliar atividades docentes em sala de aula convergentes à finalidade pedagógica que deve ser intrínseca ao trabalho do professor, isto é, o ensino e a aprendizagem.

Logo, como resultado de suas ações, espera-se a potencialização dos conhecimentos práticos incorporados pelos licenciandos e a minimização dos impactos que os iniciantes sofrem ao ingressarem na profissão.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A SELEÇÃO DOS SUJEITOS E DAS FONTES

Neste capítulo serão apresentados a metodologia e os procedimentos utilizados no desenvolvimento da presente pesquisa, bem como a seleção dos sujeitos e das fontes que contribuíram para a obtenção dos dados.

2.1. Opção Metodológica

A metodologia que subsidia esta investigação reside na realização de estudo de natureza empírica de abordagem qualitativa. Para a constituição dos dados recorreu-se à análise de diferentes fontes, sendo elas provenientes de entrevistas com sujeitos que são ou foram participantes do PIBID Pedagogia; de documentos oficiais que tratam das especificidades do Programa enquanto ação política; dos subprojetos investigados neste estudo em particular; e dos Relatórios semestrais elaborados pelas participantes desses subprojetos conforme exigências da CAPES.

Os sujeitos pesquisados integram um grupo de bolsistas e ex-bolsistas e um grupo de professoras supervisoras dos subprojetos ativos do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara.

Um dos subprojetos, doravante denominado S1 recebeu aprovação da CAPES em 2009 e iniciou suas atividades no início de 2010. Composto por 20 bolsistas, um número relativamente elevado, S1 inseriu-se em duas escolas (X e Y) da rede municipal de ensino fundamental, contando com a colaboração de uma professora supervisora em cada uma delas. Das bolsistas⁶ vinculadas a esse subprojeto, 4 foram selecionadas por se enquadrarem nos critérios estabelecidos, dentre eles a não interrupção da participação no Programa por qualquer razão que não tenha sido sua natural substituição em decorrência de ter concluído o curso; e a permanência mínima de seis meses no Programa.

O outro subprojeto envolvido na pesquisa, S2, teve início em 2011 e mantém um total de 5 bolsistas e uma professora supervisora inseridos em uma escola (Z) da rede estadual de ensino fundamental. Para a seleção de bolsistas, que também foram 4, utilizou-se os mesmos critérios.

⁶ A partir deste capítulo, os termos *bolsistas* e *professoras supervisoras* sempre aparecerão empregados no feminino pelo fato de todas as participantes selecionadas serem mulheres.

Com relação às supervisoras, foram selecionadas as 2 professoras vinculadas ao subprojeto S1 que atuaram nos anos de 2010 e 2011 e a supervisora do subprojeto S2 que ingressou no Programa em 2011 e ainda permanece. Cabe mencionar que em ambos os casos, as supervisoras exercem a função de coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a consulta documental, considerou-se os editais e Relatórios publicados ao longo dos últimos cinco anos sobre o PIBID no *site* oficial da CAPES e as propostas detalhadas dos dois subprojetos analisados, idealizadas por seus coordenadores. Essa consulta foi de fundamental importância por permitir o aprofundamento acerca dos aspectos metodológicos e do embasamento teórico que norteiam o Programa estudado, constituindo-se assim “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A etapa subsequente à coleta de dados caracterizou-se pela organização e desdobramento dos temas que deles emergiram para estabelecimento de eixos de análise com respaldo do referencial adotado.

2.2. Perfil dos sujeitos da pesquisa

Neste subitem serão apresentados os sujeitos entrevistados, licenciandas bolsistas e professoras supervisoras bolsistas, que aceitaram participar desta investigação.

Primeiramente, vale ressaltar que, apesar do elevado número de bolsistas que já haviam sido membros dos subprojetos do curso de Pedagogia, poucas se enquadraram nos requisitos necessários para participação na pesquisa, pois a rotatividade de bolsistas decorrente de frequentes substituições evidenciou que grande parte delas não detinha permanência mínima de seis meses no Programa.

Outra dificuldade do processo de seleção deveu-se ao fato de que, como a maioria das alunas reside em outros municípios, muitas vezes distantes, elas próprias inviabilizaram a possibilidade de serem entrevistadas pessoalmente. Essas condições demandaram bastante tempo de busca, mas no início do ano de 2013 pôde ser definida a escolha das bolsistas e supervisoras.

O quadro 6 ilustra o perfil das licenciandas bolsistas selecionadas para compor a análise.

Quadro 6: Perfil das licenciandas bolsistas

| Bolsista | Idade | Formação | Subprojeto | Escola | Período/Turma durante atuação no PIBID | | | |
|----------|---------|--|------------|--------|--|--------------|--------|--------------|
| | | | | | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
| B1 | 23 anos | Pedagogia (2008-2011); Mestrado em Educação Escolar (2012-cursando) | S1 | X | 1º ano | 2º ano | - | - |
| B2 | 21 anos | Pedagogia (2010-cursando) | S1 | Y | - | - | 4º ano | 3º e 5º anos |
| B3 | 24 anos | Pedagogia (2009-2012); Mestrado em Educação Escolar (2013-cursando) | S1 | X | 2º ano | 3º ano | - | - |
| B4 | 20 anos | Pedagogia (2011-cursando) | S1 | Y | - | - | 4º ano | 3º ano |
| B5 | 29 anos | Pedagogia (2009-2012); Mestrado em Educação Escolar (2013-cursando) | S2 | Z | - | 5º ano | 5º ano | - |
| B6 | 20 anos | Pedagogia (2011-cursando) | S2 | Z | - | - | - | 4º e 5º anos |
| B7 | 23 anos | Pedagogia (2009-2012); Especialização em Psicopedagogia (2013-cursando) | S2 | Z | - | 4º ano | 5º ano | - |
| B8 | 46 anos | Pedagogia (2009-2012) | S2 | Z | - | 3º e 4º anos | - | - |

Fonte: Elaboração da autora.

O quadro 7, por sua vez, apresenta o perfil das professoras supervisoras participantes da pesquisa.

Quadro 7: Perfil das professoras supervisoras bolsistas

| Professora Supervisora | Idade | Formação | Tempo de Magistério | | | Subprojeto/ Escola | Permanência no PIBID |
|------------------------|---------|---|---------------------|------------------|-------------------|--------------------|----------------------|
| | | | Ed. Infantil | Ens. Fundamental | Coord. Pedagógica | | |
| P1 | 33 anos | Magistério (1995-1998); Pedagogia (1999-2002); Especialização em Psicopedagogia (2006-2008); | 1 ano | 5 anos | 5 anos (atual) | S1 / X | 2010-2011 |

| | | | | | | | |
|----|------------|---|--------|--------------------|-------------------|--------|-----------|
| P2 | 36 anos | Magistério (1994-1997); Pedagogia (1998-2001); Especialização em Gestão (2002-2004) | - | 14 anos (atual) | 7 anos (atual) | S1 / Y | 2010-2011 |
| P3 | 56 anos | Magistério (1970-1973); Letras (1974-1977) | 5 anos | 15 anos | 5 anos (atual) | S2 / Z | 2011-2013 |

Fonte: Elaboração da autora.

Nota-se que as bolsistas caracterizadas no Quadro 6 atuaram com turmas de diferentes anos, sendo que as pertencentes ao S1 centraram-se mais nos três primeiros anos do ensino fundamental, ou Ciclo I, conforme especificação das escolas municipais em que elas foram inseridas. Já as bolsistas vinculadas ao S2 tiveram suas atividades voltadas aos 4º e 5º anos do ensino fundamental I. Essa diferenciação é pertinente se pensarmos na riqueza das variações de atividades desenvolvidas pelas bolsistas. Ressalta-se que, com exceção das bolsistas que ainda estão cursando a formação inicial e da B8, todas as egressas investiram na continuidade de seus estudos, quer seja em nível de pós-graduação *lato sensu* ou de mestrado acadêmico.

No caso das professoras supervisoras, o que se destaca sobre P1 num primeiro momento é sua pouca idade em face de sua qualificação em termos de formação e tempo de magistério. Trata-se de uma professora que investiu na formação continuada institucionalizada e na carreira docente simultaneamente, o que pode ser um indicador de comprometimento e afinco nas atividades desenvolvidas junto ao programa PIBID. Cabe ressaltar que a supervisora P2 exerce a função de coordenadora pedagógica concomitantemente à docência nos anos iniciais, o que supostamente a coloca na posição de profissional que está mais próxima da realidade das salas de aula do que P1 e P3 que há tempos dedicam-se apenas à coordenação. P2 também cursou pós-graduação durante sua atuação na escola. P3 é a única que não tem formação em Pedagogia e nem cursou alguma especialização na área, contudo exerceu a profissão docente prioritariamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Todas elas cursaram o magistério.

2.3. Da elaboração dos roteiros à realização das entrevistas

Os roteiros iniciais para realização das entrevistas foram elaborados em meados de 2012, no momento em que eu cursava a disciplina “Produção de Pesquisa”. Neles constavam

questões superficiais sobre o tema e pouco providas de subsídios teórico-metodológicos, uma vez que no referido período as leituras direcionadas à elaboração da pesquisa eram ainda incipientes.

Ao passo que meu repertório de leituras enriquecia-se, senti a importância de obter dados que respondessem às minhas questões norteadoras delineadas no projeto de pesquisa. Decidi, então, que seria viável refletir acerca das perguntas que eu havia elaborado e, para tanto, pareceu-me pertinente aplicar os roteiros com sujeitos não participantes da pesquisa para testar seu potencial e suas falhas quanto à estrutura, linguagem e sequência, bem como para avaliar minha desenvoltura como entrevistadora.

Após a aplicação e transcrição dos testes ponderei ajustes e permanências para, enfim, realizar as mudanças necessárias, entre elas a divisão dos roteiros em blocos e o próprio teor das perguntas, de forma que ficassem mais objetivas e próximas do tema que eu pretendia explorar. Busquei seguir também as seguintes orientações para definir minha estratégia de condução das perguntas:

- a) só devem ser feitas perguntas diretamente quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação desejada e na forma precisa;
- b) devem ser feitas em primeiro lugar perguntas que não conduzam à recusa em responder, ou que possam provocar algum negativismo;
- c) deve ser feita uma pergunta de cada vez;
- d) as perguntas não devem deixar implícitas as respostas;
- e) convém manter na mente as questões mais importantes até que se tenha a informação adequada sobre elas; assim que uma questão tenha sido respondida, deve ser abandonada em favor da seguinte (GIL, 1999, p. 124-125).

Assim, a versão final consolidou-se e os roteiros (Apêndices A e B) foram encaminhados com seus devidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices C e D) e demais documentos exigidos ao Comitê de Ética em Pesquisa, e aprovados sem restrições.

Durante o desenvolvimento das entrevistas foram utilizados um aparelho *tablet* para a gravação em áudio dos depoimentos, um notebook para o arquivamento dos mesmos e um bloco de notas para eventuais registros escritos de passagens mais relevantes.

As entrevistas tiveram duração variável, entre 20 e 40 minutos, e foram encerradas cordialmente. Um aspecto que deve ser destacado é que, ao final da entrevista, todas as participantes salientaram que gostariam de serem comunicadas sobre a publicação da pesquisa para que pudessem lê-la na íntegra, revelando que, de fato, se sentiram protagonistas do estudo ao qual concederam tão valiosa contribuição.

No quadro 8 são apresentados os modos de condução de cada entrevista, realizada individualmente.

Quadro 8: Condução das entrevistas com as bolsistas e professoras supervisoras

| Sujeito | Descrição do desenvolvimento da entrevista |
|---------|--|
| B1 | <p>Desde o princípio a bolsista foi muito acessível. Como já tínhamos um contato estreito pelo fato de termos cursado a graduação em Pedagogia juntas e termos participado do subprojeto S1 do PIBID na mesma escola parceira, a solicitação de contribuição à minha pesquisa e agendamento de entrevista foram atendidos de imediato e pessoalmente. Além disso, por termos nos candidatado no mesmo período à seleção para o curso de Mestrado em Educação Escolar, ela já conhecia a proposta e os objetivos de minha pesquisa. O local escolhido para a entrevista foi uma sala que reservamos no Campus UNESP e a mesma teve duração de 37 min. e 07 seg., gravados em áudio. Apresentei as disposições gerais do TCLE e iniciei a sequência de questões. B1 mostrou-se bastante à vontade, respondendo as perguntas sem embaraço, com objetividade e clareza, o que a tornou uma das fontes mais precisas para a consolidação dos dados.</p> |
| B2 | <p>A bolsista revelou grande entusiasmo desde o convite para participar da pesquisa. Já nos conhecíamos e o contato para agendamento da entrevista se deu via rede social. Nesta ocasião explicitiei o foco de minha pesquisa e no que consistiria sua participação. Além do consentimento para o desenvolvimento da entrevista, B2 me indicou uma aluna bolsista que se enquadrava nos requisitos estabelecidos e mediu nosso encontro para que pudesse entrevistá-la também. O local de realização da entrevista foi uma sala de determinado grupo de estudo no Campus da UNESP. Ao iniciar, li o TCLE, retomei a explicação a respeito do que se tratava meu estudo e adiantei que seria de extrema importância que seus depoimentos fossem os mais naturais possíveis, para que ela não se sentisse refém de uma linguagem rebuscada (receio muito comum dos entrevistados). Durante todo o processo B2 foi muito solícita, respondendo espontaneamente a tudo o que eu lhe perguntava. Essa entrevista, gravada em áudio, teve duração de 38 min. e 17 seg. Algumas respostas da bolsista suscitaram pontos relevantes que eu não havia incluído no roteiro. Assim, aproveitei para encaixar novas perguntas ao longo da entrevista, tendo em vista o desdobramento de elementos-chave.</p> |
| B3 | <p>O convite para participação da bolsista B3 já havia sido realizado desde o início de meu ingresso no curso de Mestrado. Como já nos conhecíamos por termos participado do PIBID no mesmo período, o contato foi facilmente estabelecido (via rede social). A bolsista aceitou imediatamente, mostrando-se bastante solícita. O encontro para realização da entrevista foi realizado em uma sala previamente reservada na biblioteca do Campus da UNESP. Após uma breve conversa informal, iniciei o procedimento de coleta com a apresentação do TCLE e logo prossegui com as questões, gravadas em áudio, com a duração de 32 min. e 08 seg. As respostas da bolsista foram precisas e destacaram enfaticamente a importância do PIBID no fortalecimento das experiências práticas vivenciadas no curso de Pedagogia. A entrevista foi encerrada cordialmente e B3 se colocou à disposição para prestar eventuais informações adicionais que fossem necessárias para complementar a pesquisa.</p> |
| B4 | <p>Eu e a bolsista B4 não nos conhecíamos. Sua indicação, contato e aceite foram mediados pela bolsista B2 que, ao identificar que B4 se enquadrava nos critérios pré-definidos desta pesquisa para seleção de bolsistas, sugeriu sua participação e providenciou o nosso encontro. Como todas as entrevistas, esta foi realizada individualmente e ocorreu em uma sala de determinado grupo de estudo no Campus da UNESP. A duração da entrevista, gravada em áudio, foi de 30 min. e 37 seg. Apresentei o TCLE e os objetivos do estudo e iniciei as questões. B4 mostrou-se à vontade, respondeu a todas as questões sem hesitação, e evidenciou uma postura nitidamente inclinada às relações de afetividade estabelecidas na escola parceira. Ainda que em determinados momentos a bolsista tenha manifestado desvios de foco, o objetivo central, isto é, a relação entre as ações do PIBID e o preparo prático, pôde ser contemplado. Ao final da entrevista, B4 agradeceu a oportunidade de expor seus pontos de vista sobre o Programa e o curso de Pedagogia.</p> |

| | |
|----|---|
| B5 | <p>O contato com a bolsista B5 foi estabelecido via rede social e, como já era de seu conhecimento o teor de minha pesquisa e que lhe seria solicitada uma contribuição, a entrevista foi prontamente agendada. Encontramo-nos em um espaço silencioso e adequado no Campus da UNESP, apresentei-lhe o TCLE e na sequência iniciei a entrevista, também gravada, que se estendeu por 39 min. e 48 seg. B5 foi muito clara e segura a todo o momento e revelou mais informações do que poderia prever, o que me possibilitou aprofundar as questões já postas e introduzir discussões de temas correspondentes. As respostas de B5, apesar de transparecerem um olhar positivo sobre o PIDIB, expressaram certos desabaços com relação ao modo com que licenciandos são vistos no interior das escolas pelos professores em exercício. Esse aspecto, a ser analisado posteriormente, foi algo que me chamou a atenção na fala da bolsista, pois tive a impressão de que, mais do que simplesmente argumentar, B5 viu a oportunidade de, implicitamente, enviar uma mensagem que provocasse e mobilizasse os leitores deste trabalho a refletir sobre a imagem que se tem do futuro professor. A entrevista foi um momento bastante proveitoso e, inclusive, gerou uma conversa muito agradável e produtiva após sua conclusão.</p> |
| B6 | <p>Eu e a bolsista B6 não nos conhecíamos, seu contato foi indicado e fornecido por minha orientadora. Mantive conversas com a bolsista por e-mail e marcamos a entrevista no Campus da UNESP. Chegando ao local, me apresentei e iniciei um diálogo informal para que nos sentíssemos mais próximas. Perguntei sobre o que ela achava do curso, das disciplinas e sobre seus planos após a conclusão do curso. Dessa breve conversa, obviamente extrai elementos que, embora não tenham sido gravados, registrei em momento posterior. Na sequência falei sobre meu trabalho, fiz a leitura do TCLE e iniciei a entrevista. B6 era mais tímida, falava em tom baixo e tinha uma visão romântica e idealizada sobre o “ser professor”. Suas respostas eram, em geral, pontuais e breves, o que me provocava a elaborar questões semelhantes até que a pergunta fosse plenamente respondida. Mesmo assim, a entrevista teve duração reduzida, com 24 min. e 26 seg. Entre outras incidências, seus depoimentos versavam sobre a necessidade de dom e vocação para o exercício do magistério, distanciando-se ligeiramente dos discursos das bolsistas B1, B2 e B5, porém representando um ponto de vista identificado na fala de outras bolsistas (a serem apresentadas na versão final desta pesquisa).</p> |
| B7 | <p>A bolsista B7 e eu não nos conhecíamos até o momento da entrevista. Seu contato foi mediado pela bolsista B5, pois já eram próximas e haviam participado do mesmo subprojeto. Embora o contato (via rede social) tenha sido imediato, uma série de imprevistos fez com que a bolsista tivesse que adiar o nosso encontro. Quando finalmente conseguimos agendar uma data e horário que lhe fossem viáveis, nos encontramos em um espaço silencioso nas dependências do Campus da UNESP e iniciamos a entrevista rapidamente, pois o tempo da bolsista era reduzido em virtude de seu trabalho. Apresentei o objetivo de meu estudo e o TCLE em linhas gerais e, ao lhe entregar uma cópia, o que também fiz para todas as outras bolsistas, informei que se após lê-lo na íntegra ela desistisse de participar da pesquisa por qualquer razão, não haveria problema algum. A entrevista, gravada em áudio, durou 36 min. e 31 seg. A fala da bolsista foi muito clara e por ter abordado em demasia a questão da prática na formação inicial, forneceu dados de grande valia para compor a análise empreendida neste trabalho. Finalizamos a entrevista gentilmente e a bolsista, apesar de sua extensa jornada de trabalho, se colocou à disposição para futuros contatos e/ou contribuições à pesquisa.</p> |
| B8 | <p>O contato com a bolsista B8 se deu via rede social e como já nos conhecíamos por termos cursado algumas disciplinas em comum na graduação, não houve formalidades. B8 aceitou prontamente o convite e agendamos a data e o local da realização da entrevista de acordo com suas preferências. Encontramo-nos em um espaço silencioso nas dependências do Campus da UNESP e, após a leitura do TCLE, iniciamos a gravação da entrevista que durou 22 min. e 57 seg. Ao contrário das demais entrevistadas, B8 limitou-se a respostas curtas e muito objetivas acerca do que lhe era questionado, o que me exigiu perspicácia para formular prontamente perguntas similares e para incitar sua memória através da solicitação de exemplos, de relatos informais, de experiências pessoais, etc. Ainda assim, o conteúdo das informações da bolsista foi relativamente superficial. Outro fator que pode ter limitado suas exposições foi o período reduzido que participou do Programa (apenas 6 meses). Após a entrevista, eu e a bolsista conversamos sobre nossas metas profissionais e durante esse diálogo algumas informações, que foram posteriormente registradas, puderam ser aproveitadas para complementar a contribuição de B8.</p> |

| | |
|----|---|
| P1 | <p>A professora supervisora P1 atua na escola parceira em que estive vinculada enquanto bolsista do PIBID. Ela já sabia que eu havia ingressado na pós-graduação e que realizava uma investigação sobre o PIBID. Entrei em contato com P1 por intermédio de rede social, solicitei sua participação junto à minha pesquisa e expliquei o procedimento de coleta via entrevista. Ela aceitou participar e então agendamos nosso encontro na sala dela – de coordenação pedagógica – na escola X, local escolhido pela supervisora. Chegando lá aguardei alguns minutos para ser atendida, pois ela estava bastante atarefada. Mas logo fui recebida. Já na sala de coordenação, sem delongas para não atrapalhar a rotina da supervisora, li o TCLE, expliquei os objetivos do estudo e iniciei a entrevista cuja duração foi de 32 min. e 28 seg. gravados em áudio. P1 foi bastante detalhista em suas respostas, fornecendo informações imprescindíveis para a compreensão do problema de pesquisa e se colocando à disposição para futuros contatos e contribuições. Concluída a entrevista, P1 salientou que gostaria de ser informada sobre a publicação de meu estudo para que tivesse acesso aos resultados e compartilhasse o material com as professoras da escola.</p> |
| P2 | <p>Embora eu e a professora supervisora P2 já tivéssemos sido apresentadas, conseguir seu contato para o agendamento da entrevista não foi uma tarefa fácil. A primeira tentativa se deu via e-mail, porém não obtive retorno. Outras tentativas foram feitas por telefone, porém sem sucesso. Como eu não tinha seu contato pessoal, liguei inúmeras vezes no telefone da escola em que P2 trabalha, sem saber que a linha telefônica vinha apresentando problemas há meses. Finalmente, por intermédio de uma bolsista PIBID próxima a mim, consegui marcar uma data para a entrevista, realizada na sala da coordenação da escola Y por escolha da supervisora. Lá chegando, aguardei alguns minutos para ser recebida e ao nos encontrarmos apresentei brevemente o TCLE e as disposições gerais da pesquisa. nos encontrarmos apresentei brevemente o TCLE e as disposições gerais da pesquisa. A entrevista concretizou-se com êxito, totalizando 20 min. e 15 seg. gravados em áudio com autorização da entrevistada. P2 foi muito atenciosa e assim como as demais participantes se colocou à disposição para esclarecimentos futuros que se fizessem necessários. P2 não poupou elogios à coordenação do subprojeto ao qual estive vinculada, prestou informações relevantes e solicitou envio da pesquisa após sua conclusão, pois essa muito a interessou.</p> |
| P3 | <p>Como a supervisora P3 atuou no subprojeto S2, do qual eu não fui integrante, não tivemos a oportunidade de nos conhecer até o momento da entrevista. Por essa razão conseguir estabelecer contato com ela foi um pouco mais trabalhoso. Em função de suas atividades como coordenadora da escola Z, seu tempo era limitado, mas ainda assim ela aceitou participar da pesquisa e foi muito agradável. A seu pedido, nos encontramos na sala da coordenação, local em que ela trabalha. Iniciei o procedimento com a leitura do TCLE, contei um pouco de minha trajetória enquanto bolsista, expliquei o foco da pesquisa e rapidamente adentrei às questões do roteiro. A entrevista durou 15 min. e 52 seg., tempo consideravelmente inferior às demais. No entanto, as informações prestadas foram bastante proveitosas. Encerrei a entrevista cordialmente com a promessa de retorno dos resultados obtidos. P3, muito satisfeita, agradeceu por ter sido convocada para participar do estudo.</p> |

Fonte: Elaboração da autora.

2.4. Documentos selecionados

Os documentos utilizados para compor a análise de dados foram selecionados para auxiliar a compreensão da proposta do PIBID. Tais documentos puderam ser obtidos diretamente no *site* da CAPES e integram um Relatório sobre os alcances quantitativos do PIBID e Editais com as disposições gerais e específicas do Programa. Embora existam arquivos sobre o PIBID desde o ano de 2007, foram considerados apenas aqueles lançados a partir de 2009 por ser somente a partir desse período que os cursos de Pedagogia aderiram à proposta.

Também fazem parte dos documentos os detalhamentos dos subprojetos S1 e S2, elaborados por seus coordenadores. Esses detalhamentos especificam metas a serem alcançadas, número de bolsistas, referencial teórico-metodológico que orienta as ações dos grupos e planos de trabalho. Selecionou-se ainda, com o intuito de cotejar as informações das entrevistas, Relatórios Parciais e Finais elaborados pelas participantes dos subprojetos, nos quais constam registros de suas atuações, imagens de atividades e resultados alcançados.

O quadro 9 apresenta a síntese dos documentos oficiais disponíveis para consulta situados no *site* da CAPES.

Quadro 9: Síntese dos documentos oficiais selecionados

| Nome do documento | Especificações |
|---|--|
| Portaria nº 122 , de 16 de setembro de 2009 | Dispõe informações sobre os objetivos do PIBID e dá orientações às instituições interessadas a apresentarem propostas para a seleção de projetos com vistas à concessão de bolsas de estímulo à docência para alunos de cursos de licenciatura plena, para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa. |
| Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 | Estabelece as normas gerais do PIBID, tais como as características das propostas; e os requisitos e funções dos bolsistas de cada modalidade (coordenador, supervisor e licenciando). |
| Decreto 7.219 de 24 de junho de 2010 | Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências sobre as especificidades do público alvo do Programa. |
| Relatório de Gestão 2009 - 2011 | Apresenta os princípios pedagógicos e o referencial teórico que norteiam o PIBID; resultados do PIBID com relação aos números e impactos para bolsistas, supervisores, coordenadores e escolas parceiras, tendo como referência um levantamento dos relatórios das IEs participantes; distribuição de bolsas por área de conhecimento e por região em território nacional; as principais discussões realizadas nos encontros nacionais sobre o Programa. |

Fonte: Elaboração da autora com base na consulta realizada junto ao *site* da CAPES.

O Quadro 10 trata de apresentar a síntese dos subprojetos estudados nesta investigação que, juntamente aos documentos oficiais, serão explorados no próximo capítulo.

Quadro 10: Síntese dos subprojetos S1 e S2

| Subprojeto | S1 | S2 |
|-----------------------------|--|---|
| Nº de bolsistas | 20 alunos; 2 supervisores; 1 coordenador | 05 alunos; 1 supervisor; 1 coordenador |
| Foco e Objetivos delineados | <p>O enfoque desse subprojeto consiste em inserir os licenciandos, de maneira organizada e orientada, nas atividades concretas do professor que atua na rede de ensino, tanto naquelas de sala de aula quanto em outras que o professor realiza fora dela. O plano tem ainda a intenção de colaborar com o próprio supervisor e com os colegas da escola, no sentido de lhes prover formação para as deficiências e/ou necessidades que eles apresentam no seu exercício profissional. Assim, tem-se como principal meta instaurar nos alunos bolsistas a percepção de que a formação se faz, em grande parte, nos embates com a prática e a partir de necessidades e, nos professores supervisores e demais docentes, a mentalidade de que a formação permanente é também de sua responsabilidade e que ela se dá na medida em que procura parcerias para resolver problemas colocados pela prática.</p> | <p>Esse subprojeto está diretamente relacionado aos modos de ser e estar professor/a e aos modos de ser e estar aluno/a, considerando os conceitos de <i>habitus</i> professoral e estudantil defendendo que a constituição do ofício docente ocorre somente no exercício real da docência. Propõe produzir informações indispensáveis para se pensar a licenciatura em Pedagogia, tendo em vista os tipos de saberes e os lugares nos quais se aprende a teoria e a prática e como se faz uma relação eficaz de ambas. Tem como objetivo fundamental possibilitar duas oportunidades de desenvolvimento profissional em docência: uma para alunos da licenciatura em Pedagogia e outra para professores que ensinam no ciclo I do Ensino Fundamental, oferecendo, assim, formação docente específica ao aluno bolsista e contribuindo, por meio dele, com a melhoria da escola pública.</p> |
| Ações previstas | <ul style="list-style-type: none"> - Reuniões prévias do coordenador e dos alunos bolsistas com os professores supervisores para ambientação e estabelecimento das dinâmicas do projeto; - Observação pelos alunos, com instrumentos adequados e preparados de observação direta, das atividades dos professores do ciclo I em sala de aula e em todas as atividades que os professores realizam na escola, para levantamento das necessidades formativas; - Reunião no Campus da universidade do coordenador com os alunos bolsistas sobre a adequação das observações realizadas; - Reunião entre todos, coordenador, professor supervisor e alunos bolsistas na escola, para se demonstrar as necessidades observadas; - Elaboração de plano conjunto de ensino – professor supervisor, alunos bolsistas e outros professores - para a preparação de estratégias de aula para suprir as necessidades, tendo em vista o ensino para a aprendizagem dos alunos da escola; - Aplicação do plano de ensino. O professor será o condutor principal das atividades, mas os alunos bolsistas participarão com intensidade delas; | <ul style="list-style-type: none"> - Reunião com o grupo de bolsistas para discussão e organização de um seminário sobre livros sobre técnicas de ensino; - Depois disso, cada seminário será apresentado aos 10 professores da escola parceira durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs, tendo em vista socializar as técnicas de ensino que serão aplicadas/desenvolvidas em suas turmas; - Posteriormente cada bolsista aplicará as técnicas de ensino que estão nos livros às turmas dos respectivos professores. Nesse sentido, os alunos desses professores receberão, por turma, 8 novos modos de aprender em sala de aula; - Essas atividades também constituirão tema de reflexão nas HTPCs. Ou seja, depois que cada licenciando aplicar as técnicas do livro pelo qual responde, essa atividade será discutida nas referidas horas, tendo em vista que os professores das salas de aula nas quais esses os futuros professores praticaram a docência terão uma oportunidade de refletirem, criticarem, apresentarem sugestões, etc. acerca da atuação do licenciando/bolsista. O supervisor do projeto participará desses momentos de reflexão; - Por último, os bolsistas/licenciandos realizarão sessões de comunicação |

| | | |
|------------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação das ações realizadas feitas em conjunto, aluno bolsistas e os professores supervisores; - Elaboração de avaliação geral sobre as estratégias formativas, entre alunos e coordenador; - Registro das atividades desenvolvidas na escola, destacando questões que possam ser objeto de pesquisa científica na área de educação; - Elaboração de publicações de divulgação do projeto e de seus resultados. | <p>acerca da experiência didática vivenciada na escola parceira na Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara para os alunos da Licenciatura em Pedagogia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de um encontro com todos os professores da Rede Pública de Ensino de Araraquara, das séries iniciais do Ensino Fundamental Ciclo I, para socializar essa experiência formativa de mão dupla. <p>OBSERVAÇÃO: haverá reuniões mensais para acompanhamento do projeto entre bolsistas, professores do ciclo I, supervisor, diretor e vice-diretor e, obviamente, a coordenadora desta proposição.</p> |
| Resultados pretendidos | <ul style="list-style-type: none"> - As atuações desses alunos bolsistas na escola deverão elevar os índices de aproveitamento da escola em escalas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp, etc. - Também espera-se que haja melhoria na formação dos professores em serviço, por acreditar-se que a ação na escola, pelo número de alunos licenciandos envolvidos, possa: dar boas contribuições para os horários de trabalho pedagógico da escola; dar mais elementos formativos para os professores na medida em que eles se apropriarem de instrumentos mais eficazes para a detecção das necessidades; - Pretende-se divulgar para a comunidade os resultados das experiências práticas na formação inicial do professor dos primeiros ciclos do ensino fundamental e alcançar uma substancial melhoria da integração Universidade- Escola do Ensino Básico. | <ul style="list-style-type: none"> - Propiciar aos licenciandos em Pedagogia da FCLAR uma oportunidade de convivência e prática no ambiente escolar, em sentido largo, para o qual estão se preparando; - Apresentar possibilidades reais de se ensinar na sala de aula por meio de técnicas de ensino derivadas de um material que é extraído do campo das artes, portanto, diretamente relacionado ao capital cultural erudito; - Adequabilidade, por parte da universidade, na formação de professores para o Ensino Fundamental - Ciclo I; - Uma parceria teórico-prática entre Universidade e Escola Pública Estadual; - Aumento do capital cultural por parte dos professores da escola parceira; - Produção de relatório e material didático. |

Fonte: Elaboração da autora com base nos detalhamentos dos subprojetos do curso de Pedagogia da UNESP Araraquara.

2.5. Procedimentos assumidos para análise dos dados

A técnica escolhida para a realização da análise dos dados é a análise de conteúdo, segundo as diretrizes de Bardin (2011). Cabe lembrar que os pressupostos metodológicos da autora vêm sendo utilizados desde a Introdução deste estudo, sobretudo na etapa da revisão de bibliografia, que lançou mão da técnica de frequência para gerar uma análise quanti-qualitativa dos trabalhos que versam sobre o PIBID localizados nas fontes selecionadas.

Neste capítulo estruturou-se a fase que a autora denomina como pré-análise, ou seja, a apresentação e a organização do material selecionado. Na pré-análise efetuada foram consideradas diferentes operações, as quais contemplaram: amostragem, isto é, um recorte metodológico baseado em critérios bem definidos do material de análise; pertinência, caracterizada pela escolha das fontes de informação que correspondem ao objetivo da análise; e sistematização, que consiste na disposição metódica do material a ser analisado e que originará os dados.

A segunda fase refere-se ao momento de exploração do material. Segundo Bardin (2011) ela costuma ser demasiado longa e fadigosa e incide em operações de codificação. Pode-se inferir que, no caso da presente pesquisa, essa fase corresponde à descrição e análise das fontes documentais e à transcrição, estudo e análise das entrevistas.

O estudo das fontes documentais, abordado no capítulo 3, foi realizado com o intuito de verificar se os conteúdos dos documentos oficiais, que configuram os aspectos fundadores da proposta, e dos detalhamentos dos subprojetos, que explicitam os aspectos operacionais, de alguma forma estabelecem sintonia com a noção de preparo prático, delineada no capítulo 1.

Tendo por base o referencial teórico adotado e o conjunto de entrevistas das bolsistas, para o tratamento dos dados, que configuram o capítulo 4, foram estabelecidos dois eixos de análise: I - concepções das bolsistas sobre a docência no pré-PIBID; e II - percepções sobre a docência no PIBID e no pós-PIBID. Nesse último foram elencados dois sub-eixos de análise: o primeiro relaciona as ações desenvolvidas pelas bolsistas nas escolas parceiras, considerando suas vozes nas entrevistas, cotejadas com as informações de Relatórios por ela elaborados, e também as vozes das professoras supervisoras. O segundo sub-eixo analisa as ações descritas no sub-eixo anterior, ao passo que verifica quais são aquelas que contemplam o sentido de preparo prático caracterizado nesta pesquisa.

As nomenclaturas dos eixos se justificam pelo fato de ter ficado evidente nas entrevistas que antes de terem participado do PIBID as bolsistas possuíam conhecimentos e

algumas concepções⁷ sobre o que é o ser professor, o trabalho docente e as práticas pedagógicas, porém nunca haviam percebido a dimensão do processo constante de se tornarem “um pouco professoras” a cada dia. Uma vez que participaram do PIBID, o termo concepções inevitavelmente muda para percepções⁸, pois como o Programa viabilizou o contato direto com a prática, agora, mais do que saberem descrever ou ter ideias abstratas, as bolsistas podem sentir o que é a docência.

⁷ **Concepção:** *sf. (lat. conceptione)* 1 Ato de conceber ou ser concebido. 2 Geração. 3 Faculdade de compreender as coisas. 4 Fantasia, imaginação. 5 Criação ou obra do espírito. 6 Imagem de uma coisa na mente. *C. de papel, Sociol:* ideia que a pessoa formula da sua própria atuação e *status* nos grupos sociais a que pertence. *C. do mundo:* imagem subjetiva do mundo, concebida por um indivíduo ou grupo, de acordo com determinado ponto de vista (MICHAELIS, 1998).

⁸ **Percepção:** *sf. (lat. perceptione)* 1 Ato, efeito ou faculdade de perceber; recepção, pelos centros nervosos, de impressões colhidas pelos sentidos. 2 Cobrança, recebimento. *P. externa:* faculdade de perceber pelos sentidos. *P. interna:* a consciência. *P. natural* ou *p. primária:* a que é dada imediatamente pelos sentidos. *Percepções adquiridas:* deduções imediatas. *Percepções obscuras:* fenômenos subscientes (Leibniz) (MICHAELIS, 1998).

3. PIBID: PRINCÍPIOS NORTEADORES E ASPECTOS OPERACIONAIS

Neste capítulo são abordadas as especificidades do PIBID, considerando-se o conteúdo dos documentos selecionados. Primeiramente são tratados os princípios norteadores do Programa, que puderam ser obtidos em documentos oficiais localizados no *site* da CAPES, agência que o fomenta. Em seguida, discutem-se aspectos operacionais dos subprojetos de Pedagogia envolvidos nesta pesquisa, presentes dos detalhamentos dos subprojetos S1 e S2 idealizados por seus coordenadores.

3.1. Princípios norteadores

O PIBID como um programa voltado à qualificação da formação de professores surge no cenário nacional em dezembro de 2007, atendendo aos cursos de Física, Química, Biologia e Matemática. No entanto, o projeto de lei somente foi incorporado dois anos depois pela Portaria 122 (CAPES, 2009) de 16 de setembro de 2009 – que dispõe os objetivos do Programa e os requisitos exigidos dos bolsistas participantes – e ratificado pelo Decreto 7.219 em 24 de junho de 2010 (CAPES, 2010b) – que inclui itens sobre as atribuições de cada integrante do projeto e critérios para aprovação dos projetos –, passando a atender todos os cursos de licenciatura, inclusive o de Pedagogia, tomado como foco da presente investigação.

Como parte integrante de uma política de formação de professores, o PIBID se apresenta como um programa extracurricular de características próprias, se diferenciando do modelo de estágio curricular e, por reconhecer as falhas do modo atual de inserção à docência, propõe ações mais efetivas.

A fim de verificar quais são as especificidades do PIBID, recorreu-se às normas gerais que subsidiam suas ações (CAPES, 2010a, p. 1-2), pois elas incorporam os princípios norteadores dos dois documentos já mencionados e abrangem outros, tais como as características obrigatórias das propostas. Entre elas destacam-se os objetivos do Programa:

- a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano das 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 ensino-aprendizagem;

- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Além do cumprimento dos objetivos, as normas também estabelecem que as propostas devam adequar seus projetos conforme as necessidades do contexto educacional em que se inserem e instituir um plano de trabalho que indique:

- a) A estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas, inclusive com outras instituições participantes do PIBID, evitando a dispersão de esforços;
- b) A descrição das ações de inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas atividades que envolvem as diferentes dimensões do trabalho docente no projeto político-pedagógico da escola, incluindo períodos de planejamento, avaliação, conselho de classe, reuniões com pais e reuniões pedagógicas;
- c) as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas e do programa;
- d) os procedimentos para apropriação dos resultados obtidos nas licenciaturas da Instituição, na perspectiva de elevar a qualidade dos cursos de formação para o magistério (CAPES, 2010a, p. 4).

Com base nos objetivos e planos de trabalho, interligados entre si, (CAPES, 2010a), é possível identificar uma forte preocupação com a formação inicial de professores, o que se manifesta principalmente nos objetivos que visam à elevação da qualidade da formação e maior articulação entre teoria e prática, e no plano que sugere o envolvimento dos licenciandos bolsistas nas diferentes dimensões do trabalho docente.

No entanto, verifica-se também a ausência de diretrizes que especifiquem as ações que realmente possam contribuir com os fins planejados. Os objetivos são bastante amplos e não explicitam os desdobramentos possíveis para cada um deles. Quer dizer, esperam-se contribuições à formação para o magistério via valorização da profissão, aproximação entre universidade e escola, articulação entre teoria e prática, e oportunidades de criação e participação pelos licenciandos, porém não são indicados os caminhos que possam interligar e justificar os desfechos delineados.

Com relação aos planos de trabalho apresentados, admite-se que ações às quais o documento faz referência, como elaboração de planejamento, participação em reuniões e conselhos sejam realmente de suma importância para a compreensão da dimensão do trabalho

docente pelo licenciando. Entretanto, as ações praticadas no interior das salas de aula é que configuram a essência do ser professor e essas não são citadas diretamente pela CAPES.

Ainda no documento aludido, são delineadas também as definições de função dos bolsistas das diferentes modalidades (licenciando, supervisor e coordenador de área). Desse modo, ao licenciando bolsista – regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID e selecionado pelo subprojeto – cabe:

- I. dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 30 (trinta) horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- II. executar o plano de atividades aprovado;
- III. manter atitudes de solidariedade e respeito a toda a comunidade escolar e atuar de forma responsável em relação ao meio ambiente;
- IV. assinar Termo de Compromisso obrigando-se a cumprir as metas pactuadas pela IES no projeto e a devolver à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente;
- V. apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os na Instituição onde estuda e na escola onde exerceu as atividades, em eventos de iniciação à docência, promovidos pela Instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES (CAPES, 2010a, p. 7).

Já aos professores supervisores, aqueles inseridos nas escolas parceiras – cujos requisitos são: ser profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública; estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, preferencialmente com prática efetiva de sala de aula; e participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o Coordenador de Área –, cumpre:

- I. informar ao Coordenador de Área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;
- II. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao Coordenador de Área do Programa;
- III. acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID;
- IV. participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, realizando as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância;
- V. manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas;
- VI. elaborar e enviar ao Coordenador de Área documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado (CAPES, 2010a, p. 9-10).

Aos coordenadores de Área, docentes das universidades participantes do PIBID e responsáveis pela elaboração dos subprojetos, compete compromisso, organização e responsabilidade para orientar e administrar as ações realizadas dos outros dois grupos de sujeitos bolsistas apresentados. Algumas de suas funções são:

- I. responder pela coordenação geral do subprojeto de área perante a coordenação institucional;
- II. fazer um diagnóstico da situação de sua área de conhecimento na rede pública do estado e município;⁹
- III. garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;
- IV. constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de Supervisores para atuarem no subprojeto;
- V. orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a frequência às atividades e atuar conjuntamente com os Supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;
- VI. apresentar ao Coordenador Institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;
- VII. manter o Coordenador Institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de Supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;
- VIII. elaborar relatórios sobre o subprojeto, informando sobre a participação dos Supervisores, repassando-os ao Coordenador Institucional do projeto;
- IX. garantir a capacitação dos Supervisores nas normas e nos procedimentos do PIBID bem como sua participação em eventos e em atividades de formação dos futuros docentes, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional;
- X. realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do subprojeto sob sua coordenação;
- XI. participar de reuniões e seminários locais e regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, quando convocados;
- XII. enviar ao Coordenador Institucional do projeto documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado (CAPES, 2010a, p. 8-9).

As orientações impressas nesse documento mostram-se muito relevantes no sentido de não se perder de vista o conjunto de deveres que os integrantes bolsistas precisam seguir ao longo do projeto. São necessárias na medida em que garantem certa ordem e advertem previamente os principais compromissos que devem ser assumidos pelos envolvidos, entre os quais pode-se destacar o papel do professor supervisor.

Ao delegarem a condição de co-formador ao supervisor bolsista, as normas do PIBID exprimem traços do que se entende por preparo prático nesta pesquisa, pois conforme a

definição estruturada, é imperioso que os licenciandos tenham um preparo que se alinhe à construção de processos de socialização pré-profissional, o que se dá mediante supervisão, acompanhamento e apoio de um professor pertencente à escola em que as ações práticas se concretizam.

Por outro lado, é válido sublinhar que, como permanecem numa perspectiva de provimento de orientações gerais, as definições de funções propostas pelo documento (CAPES, 2010a) incidem muito mais sobre os aspectos burocráticos que envolvem a participação dos diferentes sujeitos bolsistas (controle de frequência, avaliação, preparação de relatórios e divulgação dos resultados obtidos) do que sobre as ações imprescindíveis para a construção de um projeto bem sucedido, que seriam aquelas direcionadas ao estabelecimento de parcerias capazes de garantir o contato e a aprendizagem do trabalho docente pelo licenciando em sala de aula.

Nesse sentido, o que se depreende da análise do documento que rege as normas do PIBID é que, de fato, há a intenção de superação da ineficiência dos estágios, mas por serem explicitados aspectos muito gerais, diretrizes e características que remetam ao preparo prático foram insuficientemente abordadas. Certamente esse não seja mesmo o teor projetado para um documento dessa natureza, mas considerando-se que nenhum outro que aborde aspectos funcionais do PIBID foi lançado no período inicial de sua existência, abre-se uma lacuna. Lacuna essa aparentemente preenchida com a divulgação do Relatório de Gestão 2009-2011 (CAPES, 2012).

O Relatório de Gestão consolidou-se com o intuito de permitir aos estudantes, professores e pesquisadores o acesso aos avanços quantitativos (expresso pelo número de bolsistas em todo o país) e qualitativos (obtidos pelos relatórios submetidos pelas IES participantes) do PIBID no período que compreende os anos de 2009, 2010 e 2011⁹. De acordo com ele:

O PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades (CAPES, 2012, p. 4).

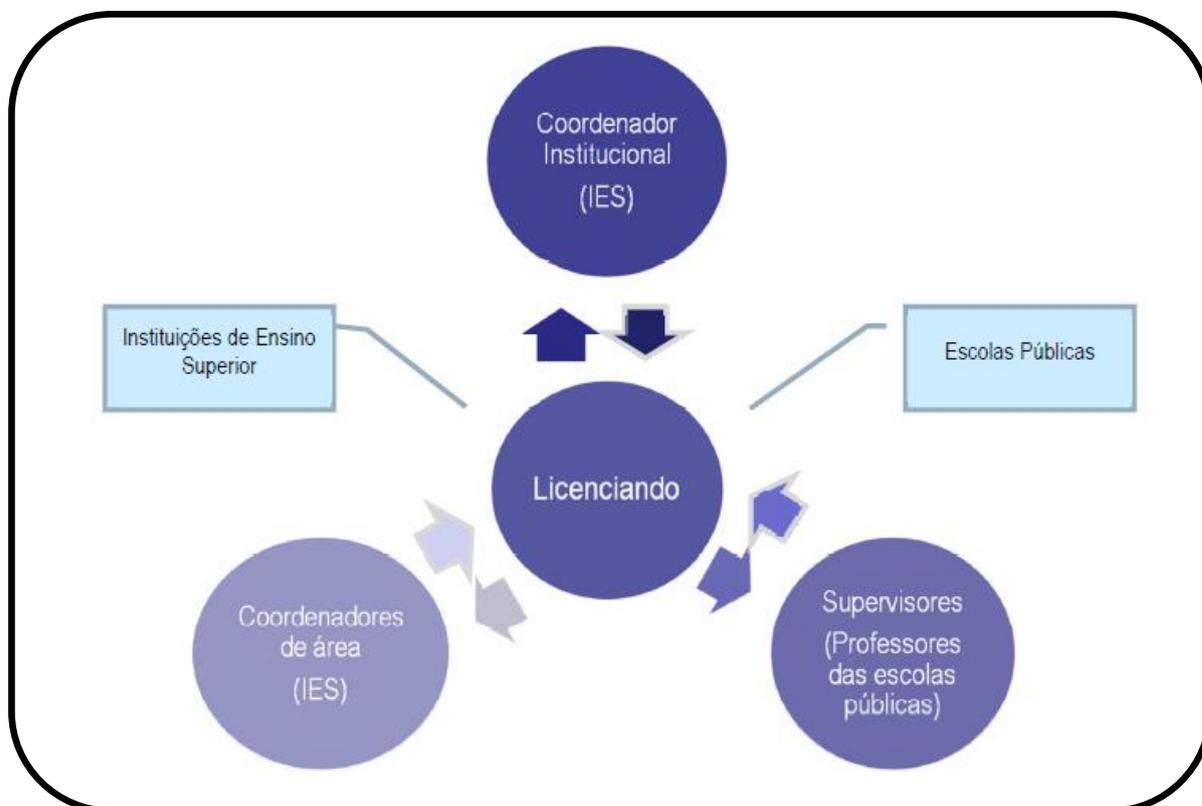
⁹ Vale ressaltar que já se encontra disponível o Relatório de Gestão da CAPES 2009-2013. Nele são apresentadas algumas atualizações referentes ao PIBID, tais como a ampliação de itens e valores financiáveis e a significativa elevação do número de bolsistas. Tal documento não foi incluído como fonte desta pesquisa porque ele também detalha outros programas fomentados pela CAPES, remetendo-se ao PIBID breve e subsidiariamente.

Nesse Relatório são apresentados também os princípios pedagógicos do PIBID, os quais se constroem com base nos pressupostos teóricos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores. São eles:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (CAPES, 2012, p. 5).

Os pressupostos que edificam a base da iniciativa PIBID demonstram a presença de diálogo e interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores, capazes de gerar um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo, privilegiando a qualidade das ações formativas. Desse modo, a organização estabelecida pelo Programa pode ser ilustrada na figura 2.

Figura 2: PIBID – Organização



Fonte: Extraído do Relatório de Gestão 2009-2011 (CAPES, 2012, p. 4).

Na figura 2 fica evidente que o PIBID, apesar de não deixar de contemplar as demandas das escolas, dos professores e pesquisadores, traz em seu eixo fundamental o licenciando. Nessa estratégica configuração transparece a preocupação com a formação inicial, pois ao colocar o licenciando no centro de uma dinâmica que reflete relações de causa e efeito e de trocas contínuas, estabelece como prioridade o provimento de ações voltadas à qualificação do bolsista.

De acordo com as avaliações da CAPES, que se realizam a partir do acompanhamento das atividades e pelos Relatórios Finais elaborados pelos coordenadores de cada subprojeto, o PIBID tem se mostrado uma iniciativa efetiva no ambiente instaurado, com efeitos expressivos tanto para os agentes envolvidos quanto para as instituições.

Segundo o Relatório (CAPES, 2012, p. 14-15), do ponto de vista dos cursos, um dos impactos diretos do Programa é a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura. Para os alunos bolsistas que participam do programa, tem-se apurado nas avaliações uma melhora no desempenho acadêmico, uma formação mais contextualizada e novas descobertas do espaço de autonomia que o professor tem na escola. Para os coordenadores, os resultados indicam a motivação dos docentes e a possibilidade de diálogo mais estreito com as escolas, além da geração de produções e publicações científicas sobre a experiência da formação de professores. Do ponto de vista dos professores supervisores, destaca-se a motivação e oportunidade de formação em serviço, além do incentivo à continuidade dos estudos e da renovação da prática pedagógica. Para as escolas parceiras, as avaliações apontam que o programa propicia mudanças e inovações no ambiente escolar, elevação do desempenho dos alunos da Educação Básica e realização frequente de eventos culturais.

Outro aspecto tencionado nas diretrizes do PIBID e evidenciado nos relatórios elaborados pelas IES diz respeito à possibilidade de se viabilizar a integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica. O programa, enquanto projeto de extensão universitária, convoca seus participantes, continuamente, a pesquisarem estratégias de ensino mais adequadas às realidades locais das escolas parceiras sob orientação do coordenador e com respaldo teórico-metodológico. Além disso, devido às múltiplas opções de atuação que se colocam ao alcance dos bolsistas egressos, sendo elas, na maioria das vezes, direcionadas à docência e/ou à carreira acadêmica, nos últimos dois anos tem-se levado à prática o envolvimento desses sujeitos como colaboradores nos subprojetos aos quais já estiveram vinculados. Se, de um lado, nessa troca mútua os professores em formação, os

iniciantes e os pesquisadores se beneficiam, de outro, a indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão nos cursos de licenciatura se fortalece.

Nessa direção, cabe acrescentar que as ações do PIBID, de fato, têm gerado avanços significativos à formação de professores, visto que essa constatação extrapola as informações provenientes dos documentos da CAPES e alcança o reconhecimento e aprovação das IES, o que se pode averiguar, por exemplo, nos trabalhos que configuram a revisão de estudos desta pesquisa. Outrossim, verifica-se a potencialidade do PIBID ao ser sancionada sua inserção no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, com a Lei Federal nº 1.296 regulamentada em 04 de abril de 2013:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996).

Com essa conquista, nas palavras de Fernandes e Mendonça (2013, p. 232), “o PIBID permite um avanço nas condições objetivas, levando-nos a vislumbrar um cenário promissor com perspectivas concretas para o trabalho docente”.

Uma vez postos e discutidos os princípios gerais que dão sustentação ao PIBID, o item a seguir discorrerá sobre as especificidades dos dois subprojetos investigados neste estudo (S1 e S2), destacando elementos que moldam sua operacionalização.

3.2. Aspectos operacionais

Este tópico trata especificamente dos subprojetos de Pedagogia da FCL/Ar – UNESP, explorando-os a partir de alguns focos, como objetivos, metas, tipos de ações previstas e atividades desenvolvidas pelos bolsistas, plano de trabalho e resultados esperados, configurando-se assim, aspectos referentes à como tais subprojetos pretendem operar.

3.2.1. O subprojeto S1

O subprojeto S1, composto por vinte licenciandos bolsistas, duas supervisoras e um coordenador, entrou em vigência logo com o Edital do PIBID de 2009, aquele que passou a contemplar o curso de Pedagogia. Suas atividades efetivas iniciaram-se no primeiro semestre

letivo de 2010 e, pelo elevado número de bolsistas, duas escolas municipais foram eleitas para participar do projeto, a escola X e a escola Y, conforme denominação neste estudo.

O enfoque cogitado para esse subprojeto consistiu em inserir os licenciandos, de maneira organizada e orientada, nas atividades concretas do professor que atua na rede de ensino, tanto naquelas de sala de aula quanto em outras que o professor realiza fora dela. O plano apresenta ainda a intenção de colaborar com o próprio supervisor e com os colegas da escola, no sentido de lhes prover formação para as deficiências e/ou necessidades que eles apresentam no seu exercício profissional. Assim, traçou-se como principal meta instaurar nos alunos bolsistas a percepção de que a formação se faz, em grande parte, nos embates com a prática e a partir de necessidades e, nos professores supervisores e demais docentes, a mentalidade de que a formação permanente é também de sua responsabilidade e que ela se dá na medida em que são buscadas parcerias para resolver problemas colocados pela prática.

Como se vê, o foco e os objetivos do S1 explicitam uma preocupação tanto com a formação inicial quanto com a formação em serviço dos professores que atuam nas escolas. Este estratégico delineamento mostra-se essencial se pensarmos no quão engessadas podem ser as práticas dos professores que, inclusive, experienciaram muito mais do que a atual geração o modelo instrumental de formação, em que a inserção de licenciandos no ambiente escolar se resume a observações e, muito esporadicamente, a aplicação de algumas atividades independentes.

Além disso, é destacada a importância da realização de atividades dentro e fora das salas de aula, e essa recomendação vai ao encontro das normas estabelecidas pela CAPES, mencionadas há pouco, sobre a necessidade de os licenciandos se engajarem em ações que abarquem a dimensão do trabalho docente como um todo. Tais ações foram planejadas pelo S1 de modo a abranger:

- Reuniões prévias do coordenador e dos alunos bolsistas com os professores supervisores para ambientação e estabelecimento das dinâmicas do projeto;
- Observação pelos alunos, com instrumentos adequados e preparados de observação direta, das atividades dos professores do ciclo I em sala de aula e em todas as atividades que os professores realizam na escola, para levantamento das necessidades formativas;
- Reunião no Campus da universidade do coordenador com os alunos bolsistas sobre a adequação das observações realizadas;

- Reunião entre todos, coordenador, professor supervisor e alunos bolsistas na escola, para se demonstrar as necessidades observadas;
- Elaboração de plano conjunto de ensino – professor supervisor, alunos bolsistas e outros professores – para a preparação de estratégias de aula para suprir as necessidades, tendo em vista o ensino para a aprendizagem dos alunos da escola;
- Aplicação do plano de ensino. O professor será o condutor principal das atividades, mas os alunos bolsistas participarão com intensidade delas;
- Avaliação das ações realizadas feitas em conjunto, aluno bolsistas e os professores supervisores;
- Elaboração de avaliação geral sobre as estratégias formativas, entre alunos e coordenador;
- Registro das atividades desenvolvidas na escola, destacando questões que possam ser objeto de pesquisa científica na área de educação;
- Elaboração de publicações de divulgação do projeto e de seus resultados.

Observa-se que as ações planejadas pelo S1 estimulam o movimento de ir e vir contínuo dos licenciandos entre a universidade e a escola parceira. Esse trânsito transparece uma visão de integração da teoria com a prática de um modo que tende a ser bastante próspero, pois incita a capacidade de (re) organizar a prática a partir de estratégias fundamentadas em princípios teóricos – neste caso pautado na análise de necessidades formativas – e, também, de (re) interpretar esquemas teóricos a partir das particularidades percebidas no campo prático.

Outro aspecto presente nas ações previstas refere-se ao respeito pelo trabalho dos professores que atuam nas escolas, ressaltado ao se evidenciar que ele será o principal condutor das atividades desenvolvidas. Essa medida pode parecer dedutível, porém sabe-se que existe uma histórica hierarquia entre universidade e escola, e que por essa razão os professores temem possíveis imposições advindas da academia que venham a interferir em sua autonomia, já considerada relativa em decorrência de determinações político-pedagógicas às quais devem se ajustar. Assim, a cautelosa escolha por ações que visam à inserção gradativa e acompanhada do licenciando nas atividades regidas pelo professor pode favorecer o desenvolvimento de parcerias profícuas e de formação mútua, bem como possíveis oportunidades de regência de classe pelos bolsistas, caso concedidas e acompanhadas pelos professores.

As demais ações, como o registro de atividades que destaquem elementos passíveis de serem explorados em eventos científicos e a divulgação de resultados obtidos são convergentes às normas estabelecidas pela CAPES.

O conjunto de ações postas pelo S1 apresenta as seguintes finalidades:

- As atuações desses alunos bolsistas na escola deverão elevar os índices de aproveitamento da escola em escalas como o IDEB, SARESP, etc.
- Também espera-se que haja melhoria na formação dos professores em serviço, por acreditar-se que a ação na escola, pelo número de alunos licenciandos envolvidos, possa: dar boas contribuições para os horários de trabalho pedagógico da escola; dar mais elementos formativos para os professores na medida em que eles se apropriarem de instrumentos mais eficazes para a detecção das necessidades;
- Pretende-se divulgar para a comunidade os resultados das experiências práticas na formação inicial do professor dos primeiros ciclos do ensino fundamental e alcançar uma substancial melhoria da integração Universidade- Escola do Ensino Básico.

Os alcances buscados pelo S1 adequam-se parcialmente às ações por ele previstas e às diretrizes da CAPES. No que tange à elevação da qualidade do ensino, da melhoria da formação em serviço e da aproximação universidade-escola, confere-se conformidade aos princípios delineados, porém a principal meta decorrente das ações empreendidas pelo PIBID, que é a potencialização da formação inicial via provimento de vivências práticas, não foi sequer mencionada. Acredita-se que uma vez direcionada mais à formação continuada em serviço do que à formação inicial, a proposta desse subprojeto pode aparentar um sentido desvirtuado em relação à finalidade primeira do Programa, caracterizada pela qualificação de futuros professores para a Educação Básica, mas isso só poderá ser verificado ao se explorar a efetivação das ações pelas bolsistas no próximo capítulo.

3.2.2. O subprojeto S2

O subprojeto S2 foi implementado em 2011 e conta com 5 licenciandas bolsistas, 1 professora supervisora e 1 coordenadora, e se insere em uma escola da rede estadual de ensino, a escola Z. De acordo com seu detalhamento, este subprojeto está diretamente relacionado aos modos de ser e estar professor/a e aos modos de ser e estar aluno/a, considerando os conceitos de *habitus* professoral e estudantil e defendendo que a constituição

do ofício docente ocorre somente no exercício real da docência. Nesse sentido, é um subprojeto que propõe produzir informações indispensáveis para se pensar a licenciatura em Pedagogia, tendo em vista os tipos de saberes e os lugares nos quais se aprende a teoria e a prática e como se faz uma relação eficaz de ambas (SILVA, 2009). Tem como objetivo fundamental possibilitar duas oportunidades de desenvolvimento profissional em docência, simultaneamente: uma para alunos da licenciatura em Pedagogia e outra para professores que ensinam no ciclo I do Ensino Fundamental, oferecendo, assim, formação docente específica ao aluno bolsista e contribuindo, por meio dele, com a melhoria da escola pública.

Assim como no S1, o detalhamento do subprojeto S2 também se direciona a contribuir tanto com a formação inicial quanto com a continuada. Para isso, as principais ações propostas são:

- Reunião com o grupo de bolsistas para discussão e organização de um seminário sobre livros de técnicas de ensino;
- Depois disso, cada seminário será apresentado aos 10 professores da escola parceira durante as HTPCs, tendo em vista socializar as técnicas de ensino que serão aplicadas/desenvolvidas em suas turmas;
- Posteriormente cada bolsista aplicará as técnicas de ensino que estão nos livros às turmas dos respectivos professores. Nesse sentido, os alunos desses professores receberão, por turma, 8 novos modos de aprender em sala de aula;
- Essas atividades também constituirão tema de reflexão nas HTPCs. Ou seja, depois que cada licenciando aplicar as técnicas do livro pelo qual responde, essa atividade será discutida nas referidas horas, tendo em vista que os professores das salas de aula nas quais esses os futuros professores praticaram a docência terão uma oportunidade de refletirem, criticarem, apresentarem sugestões, etc. acerca da atuação do licenciando/bolsista. O supervisor do projeto participará desses momentos de reflexão;
- Por último, os bolsistas/licenciandos realizarão sessões de comunicação acerca da experiência didática vivenciada na escola parceira na Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara para os alunos da Licenciatura em Pedagogia;
- Realização de um encontro com todos os professores da Rede Pública de Ensino de Araraquara, das séries iniciais do Ensino Fundamental Ciclo I, para socializar essa experiência formativa de mão dupla.

As ações apresentadas pelo S2 denotam a intenção de possibilitar ao licenciando a aprendizagem de diferentes técnicas para ensinar, o que parece ser adequado e propício à efetivação do preparo prático, cujo propósito é a oportunização de vivências práticas em contextos de sala de aula.

Em contrapartida, verifica-se que as ações parecem mais fechadas, podendo limitar a participação dos bolsistas e dos professores da escola na elaboração das atividades. Ademais, por serem aparentemente preestabelecidas, tais atividades podem interferir na sequência de conteúdos programada pelo professor e nem sempre corresponder às principais necessidades de aprendizagem das turmas atendidas.

É importante que os bolsistas experienciem situações de ensino para além daquilo que estudaram exaustivamente e até preparam seminários. Ser professor é também um ato de improviso, nem tudo pode ser premeditado. Nesse ponto, talvez o S2 tenha demonstrado aspectos limitadores.

No tocante aos resultados esperados, estes sugerem que o subprojeto deva:

- Propiciar aos licenciandos em Pedagogia da FCL/Ar uma oportunidade de convivência e prática no ambiente escolar, em sentido largo, para o qual estão se preparando;
- Apresentar possibilidades reais de se ensinar na sala de aula por meio de técnicas de ensino derivadas de um material que é extraído do campo das artes, portanto, diretamente relacionado ao capital cultural erudito;
- Adequabilidade, por parte da universidade, na formação de professores para o Ensino Fundamental - Ciclo I;
- parceria teórico-prática entre Universidade e Escola Pública Estadual;
- Aumento do capital cultural por parte dos professores da escola parceira;
- Produção de relatório e material didático.

Os resultados desejados exprimem a importância da formação do professor em sentido largo, ou seja, espera-se que a vivência proporcionada pelo PIBID prepare o futuro professor para a docência em suas diferentes esferas. Certamente por essa razão, além das atividades em sala de aula, programou-se atividades também fora delas, como o HTPC.

O estreitamento da relação universidade-escola também é destacado, e esse item, bem como aquele que diz respeito à produção de relatório, contemplam diretamente as normas da CAPES.

Diante de tais propostas, nota-se que, embora os subprojetos S1 e S2 apresentem ênfases diferentes entre si, a ideia de parceria entre bolsistas e professores em exercício, de integração entre universidade e escola, e a preocupação voltada à qualificação de professores, de certa forma são reforçadas em ambos.

É evidente que tanto o primeiro quanto o segundo subprojetos manifestam algumas deficiências, como a ausência de resultados almejados que atinjam a formação inicial dos licenciandos pelo S1 e o estabelecimento de uma proposta de ação aparentemente inflexível pelo S2. No entanto, com relação à descrição do detalhamento, pode-se dizer que o subprojeto S1 aproxima-se mais da noção de preparo prático delineada nesta pesquisa do que o S2, o que se constata pelo maior incentivo a parcerias e atividades conjuntas entre bolsistas e professores em exercício desde seu planejamento até sua execução e avaliação; e também pelas estratégias de conexão entre teoria e prática que, ao menos num primeiro olhar parecem ser mais eficazes.

Essa constatação é, contudo, apenas uma aproximação inicial, pois só será possível verificá-la a partir do que as bolsistas relatam nas entrevistas sobre o funcionamento prático das propostas dos subprojetos. Nessa direção, o capítulo a seguir trata efetivamente da relação entre as ações dos subprojetos PIBID Pedagogia e o preparo prático para a docência.

4. RELAÇÕES ENTRE O PIBID PEDAGOGIA E O PREPARO PRÁTICO PARA A DOCÊNCIA: ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Este capítulo desenvolve a análise dos dados coletados pelas entrevistas semiestruturadas com as oito bolsistas e três professoras supervisoras envolvidas no estudo e pelos Relatórios elaborados pelas participantes do PIBID, objetivando identificar como se efetiva a questão do preparo prático de licenciandas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Araraquara para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental a partir das ações empreendidas por dois subprojetos do PIBID.

Conforme mencionado no capítulo anterior, do conjunto de informações codificadas emergiram eixos e sub-eixos de análise. O primeiro eixo trata das concepções das alunas bolsistas sobre o que absorveram de mais relevante do curso de Pedagogia, sobretudo, das vivências práticas por ele oportunizadas para sua formação como futuras professoras. O segundo eixo aborda as percepções das bolsistas acerca do que desenvolveram e aprenderam com a experiência PIBID. Dele, surgiram dois sub-eixos, sendo que o primeiro descreve as ações desenvolvidas pelas alunas nas escolas parceiras e o segundo analisa tais ações à luz da concepção de preparo prático, definida no capítulo 1.

4.1. Concepções das bolsistas sobre a docência no pré-PIBID

A partir desse eixo de análise buscou-se investigar como as bolsistas dos subprojetos S1 e S2 concebem o processo de se tornarem professoras e como se sentem em relação a estarem ou não preparadas para lecionar, considerando a formação oferecida pelo curso de Pedagogia e as vivências de natureza prática proporcionadas nos estágios curriculares supervisionados.

Os depoimentos das bolsistas que se inserem nesse eixo constam nas seis questões iniciais e configuram o Bloco I do roteiro de entrevista. Tais questões articulam-se como uma espécie de sondagem que viria a conduzir à compreensão do foco da presente investigação. Ainda que se privilegie na pesquisa a qualidade do preparo mediado pelas ações do PIBID, especificamente, acredita-se que entender esse processo sob o olhar das bolsistas considerando-se inicialmente o preparo oportunizado pelo curso de Pedagogia constitui-se num importante artifício para que seja possível ponderar os diferenciais e a própria relevância do Programa.

O esquema de análise deste eixo, vislumbrado a partir das informações das entrevistas, partiu da verificação de regularidades e de particularidades nos depoimentos das bolsistas. Conforme explicitado adiante, as concepções das entrevistadas oscilaram, em determinadas questões, entre respostas mais e menos objetivas, o que se deu em virtude das diferenças de momento em que se encontravam no processo formativo. Em outras questões, no entanto, notou-se indícios de consenso.

Constatou-se num primeiro momento que os discursos propalados pelas bolsistas em formação divergem daqueles proferidos pelas egressas do curso. Enquanto as primeiras se perdem em meio a rodeios decorrentes da falta de convicção e de uma visão idealizada sobre a docência, as segundas manifestam propriedade e objetividade ao falar. Esses traços puderam ser evidenciados logo no início da entrevista, quando as alunas comentam a respeito do que as motivou a escolherem o curso de Pedagogia. As bolsistas em processo de formação responderam:

Então... na verdade pedagogia foi algo novo na minha vida. O meu sonho sempre foi fazer um curso inserido em uma universidade pública [...] como eu sempre tive facilidade com humanas, me interessei pelos cursos de Pedagogia e Letras, só que olhando a grade dos dois achei que Pedagogia combinava mais comigo (B2, 14/08/2013).

Olha, eu escolhi “Pedago” porque eu tinha esse desejo desde criança, eu sentia que era o que eu sempre quis. Sempre me vi como professora e tinha a ilusão de que as crianças iriam gostar muito de mim. E também escolhi esse curso porque você sabe né? Tem baixa concorrência (B4, 14/08/2013).

Ah... Na verdade eu não sabia o que eu queria prestar, né? Eu queria uma universidade pública só que eu tinha muito medo de não passar em determinadas provas e desisti. Aí uma amiga disse que eu teria jeito com criança, então foi na verdade por causa disso, por conta de ter jeito com criança. Só que depois eu fui me aprofundando e vendo que não é só isso, né? Aí foi por isso que acabei decidindo e só fiz essa opção mesmo, não procurei outra. No momento era isso o que eu queria (B6, 19/08/2013).

Verifica-se que, ao se posicionarem acerca da escolha pelo curso, as bolsistas B2, B4 e B6 não apresentaram opiniões sólidas, visto que o discurso que prevaleceu nessa questão foi o fato de gostar ou saber lidar com crianças, a realização de um sonho pessoal e a baixa concorrência para ingressar em um curso de uma universidade pública. Indecisão e imprecisão foram características que se destacaram nos depoimentos dessas bolsistas, e isso denuncia um aspecto tratado em estudos como o de Gatti *et al.* (2013), que é a baixa atratividade do curso para estudantes em fase de escolha profissional.

Já as bolsistas egressas atribuem à escolha do curso justificativas mais plausíveis que vão além do gosto por crianças. Nota-se, ainda que superficialmente, que entre outros fatores elas demonstram reconhecer o papel fundamental do professor:

Pedagogia sempre foi minha primeira opção. E as razões são porque eu sempre gostei de estudar, de fazer leituras, e eu achei que através da educação eu poderia pleitear um futuro melhor. Essa é minha concepção de educação (B1, 15/08/2013).

[...] Eu sempre quis trabalhar com educação, mas inicialmente não pensei em Pedagogia. Prestei Ciências Sociais porque achei que seria um curso que me daria subsídios teóricos e práticos para trabalhar na área. Só que ficava muito na teoria, então descobri que no curso de Pedagogia eu teria mais chances de lidar com a prática de sala de aula (B3, 09/08/2013).

A princípio eu prestei Psicologia. Pedagogia não era minha primeira opção. Mas logo percebi que o que eu realmente queria, o que me interessava era a educação. Ser educadora é assumir um papel muito importante, e eu sempre acreditei nessa vertente de estudos (B5, 15/08/2013).

Eu já pensava em prestar Pedagogia sim, mas no início foi mais por uma questão de o curso ser aqui em Araraquara. Eu não conhecia muito bem o papel de um pedagogo, nem sabia o que eu iria fazer no curso. Mas logo eu percebi o quanto minha escolha foi acertada e o quanto formar bons professores, docentes que pensem é importante para a sociedade toda (B7, 30/10/2013).

Escolhi Pedagogia porque eu já sabia que queria esse curso. Sempre achei muito importante ter uma formação que eu pudesse ajudar crianças, principalmente aquelas que têm mais dificuldades. Enfim, poder formar crianças e despertar a aprendizagem delas, isso para mim foi decisivo (B8, 09/10/2013).

Com relação ao que representa para as entrevistadas o ser professor, a dualidade de concepções permaneceu. Isso porque, para as alunas que ainda não concluíram o curso, pode parecer demasiado complexo refletir acerca do “produto final” do processo formativo. A título de ilustrar essa questão, seguem dois relatos de bolsistas em formação (B4 e B6) e dois de bolsistas egressas (B1 e B5):

Ah... eu tento ser professor tanto no sentido afetivo quanto acadêmico, eu estudo muito. Você só é professor quando tem muita vontade mesmo e quando se dedica a isso. É uma profissão muito complicada porque a gente tem uma formação muito voltada para a pesquisa e a ciência, enquanto a prática deixa muito a desejar. (B4, 14/08/2013).

Acho que... Todos nós somos professores, né? Que nem, eu tenho um irmão pequeno, então estou ensinando a ele muita coisa. O ser professor não é só você passar aquela matéria que o livro traz, eu acho que é tudo o que você vai passar para as crianças e para os adultos no momento, tanto lição de

respeito quanto o próprio conteúdo didático. Envolve tudo ser professor. E a postura também que nós precisamos ter, né? (B6, 19/08/2013).

Eu acho que ser professor é você estar sempre buscando melhorar, avaliar, refletir sobre sua prática e estar pensando, obviamente, no processo ensino-aprendizagem, que é o seu foco, que é o seu norte. E que você tem que estar sempre pensando nisso, em potencializar esse processo a fim de melhorar a compreensão do aluno, o desenvolvimento do aluno e conseguir alcançar seus objetivos educacionais, que é a educação do aluno, né? (B1, 15/08/2013).

Para mim, além de ser uma responsabilidade enorme, é, acima de tudo, ser alguém com potencial para formar indivíduos, formar cidadãos. Acho que o professor auxilia mesmo o aluno em seu percurso para “chegar lá”, né? Ou não (risos) (B5, 15/08/2013).

Nota-se que apesar de as bolsistas assumirem conjecturas diversas sobre o que é ser professor, de maneira geral, todas compreendem o exercício da docência como algo cuja importância é igualmente proporcional ao grau de dificuldade, ou seja, embora o magistério seja uma profissão inegavelmente fundamental, é também muito desafiadora. Nessa direção, a questão subsequente, que tratou de desvendar quais são as expectativas das bolsistas para o início da carreira, fez-se muito pertinente, pois a concepção sobre o que é ser professor está estreitamente relacionada ao sentimento de pertencer ou não à categoria, de se sentir ou não motivado a exercer a profissão para a qual se formou ou vem se formando. Os trechos extraídos das entrevistas elucidam esse assunto:

Expectativas iniciais... Eu acho que por tudo que a gente já leu sobre o início da docência, acredito que terei algum tipo de choque de realidade, porque por mais que eu esteja atualizada, esteja bem informada e bem formada, acho que sempre quando você tiver que se deparar com uma sala de aula que está sob sua responsabilidade, você vai ter algum tipo de choque [...] Porque quando você estiver ali a sala vai ser sua, né? A responsabilidade é sua. Acho que esse choque sempre deve existir (B1, 15/08/2013).

A bolsista B1, cujo perfil inclina-se à carreira acadêmica, pauta o delineamento de sua resposta nas argumentações de pesquisas que focalizam o professor iniciante, evidenciando que mesmo estando bem formada, certamente sofrerá o que Veenman (1984) denomina como *reality shock* – o choque de realidade –, expressão que indica os impactos sofridos pelo professor no início da carreira. Contudo, destaca-se que mais do que a postura de pesquisadora, traduzida na conformidade da resposta da bolsista com o que os estudos sinalizam, a colocação de B1 reflete uma supervalorização da experiência. Segundo Guarnieri (2012), é comum que os licenciandos e os recém-formados tendam a se sentir receosos para

iniciarem a carreira, pois veicula-se assiduamente nos cursos de formação a ideia de que é somente através da experiência que se aprende a ser professor.

B2, por sua vez, exprime em seu depoimento uma visão otimista. Considera a complexidade e a importância do trabalho docente, destaca seu amadurecimento no decorrer dos anos de formação, porém não tem um posicionamento definido sobre seu futuro profissional como professora:

Eu me vejo assim: quarto ano, “bombardeio de informações”, tudo o que eu posso fazer e tudo o que eu não posso. Eu mudei demais do primeiro ano até agora. Nunca imaginei que eu teria toda essa visão da formação, sabe? No começo, algumas coisas me fizeram pensar se ia ou não exercer a profissão, mas hoje eu tenho uma visão muito diferente, uma admiração muito grande pela profissão. [...] Então minhas expectativas hoje são positivas, só não tenho certeza se ainda vou lecionar [...] (B2, 14/08/2013).

Em conversa posterior à entrevista com a pesquisadora, B2 afirmou ainda se identificar muito mais com a carreira acadêmica do que com a docência na escola básica, ressaltando que gostaria de cursar uma pós-graduação para ter a possibilidade de obter um conhecimento aprimorado sobre os problemas que permeiam o cotidiano escolar. Tal preferência, que resulta na substituição da docência nos anos iniciais pelo engajamento em atividades de pesquisa tem sido cada vez mais acentuada entre licenciandos dos cursos de Pedagogia. Observa-se que, não raras vezes, os alunos mais aplicados durante a formação inicial inevitavelmente desenvolvem habilidades e afinidades com a investigação acadêmica. Se, de um lado, esse fator representa um aspecto extremamente positivo, de ascensão cultural e científica do aluno egresso, de outro, denuncia o quanto tem sido significativa a baixa atratividade da docência na rede pública da Educação Básica, um nível de ensino que, inclusive, é carente de professores qualificados.

A bolsista B3 mostra-se bastante realista, alegando já esperar no período que cursou graduação por situações conflituosas em sala de aula, o que se confirmou em sua prática docente.

Não tinha expectativas ruins, mas também não dá para dizer que eu estava extremamente otimista. A sala de aula não é um ambiente perfeito e isso eu já percebi. Nem sempre dá para fazer tudo o que a gente planeja. O contato que a gente tem na graduação com a realidade de sala de aula é muito diferente do que a gente encontra na prática e isso eu já desconfiava. (B3, 09/08/2013).

A fala da bolsista B4 revela intensa vontade para iniciar a carreira e expectativas bastante positivas:

Eu espero passar em algum concurso o quanto antes e também pretendo me especializar para estar sempre atualizada. Eu gosto muito de ensinar e quero atuar no ensino fundamental. Minhas expectativas para isso são positivas sim, tenho muita vontade, não vejo a hora (B4, 14/08/2013).

A bolsista B4 revela possuir gosto por ensinar, que é a função central do professor. Sua disposição para enfrentar os desafios pelos quais os professores passam, principalmente os iniciantes, pode ser uma aliada. É frequente a chegada de professores desestimulados nas escolas devido às raras experiências práticas que tiveram durante a formação e às mensagens negativas que recebem dos professores em exercício, conforme já tratado no capítulo 1 deste estudo. Por essa razão, o fato de a bolsista encontrar-se tão motivada é um dado significativo.

B5, por sua vez, reforça a afinidade com a pesquisa, assim como B1 e B2:

Enquanto eu estava na licenciatura isso ficou meio nebuloso, porque eu já desisti de alguns níveis da escolarização, como a Educação Infantil e o ensino fundamental. Isso me faz pensar no ensino superior, na carreira acadêmica. Porque para prestar concurso e trabalhar ganhando um salário baixo, eu não quero não. Não é interessante para mim (B5, 15/08/2013).

Em detrimento às expectativas de B4, que pensa em iniciar a carreira docente nos anos iniciais, B5 é outra bolsista que expressa propensão à carreira acadêmica. Ao concluir a graduação a bolsista ingressou imediatamente do curso de Mestrado em Educação Escolar e, conforme afirma em seu depoimento descarta a possibilidade de atuar na Educação Básica, atribuindo a essa escolha os baixos salários destinados aos professores. Esse discurso reitera novamente o que já se sabe sobre a baixa atratividade da carreira docente (Gatti *et al.*, 2013), o que se deve a oferta de baixos salários e o desprestígio social da profissão.

A bolsista B6 demonstrou interesse central na docência nos anos iniciais:

Ai... Eu tenho muito medo de quando eu for começar, mas eu queria pegar uma sala de alfabetização porque nós não saímos da faculdade sabendo alfabetizar uma criança. Então eu tenho essa vontade de ajudar elas, de ter uma turma e poder dizer: Eu participei da evolução dos alunos. [...] Tem as dificuldades que as escolas às vezes apresentam e alguns problemas, mas acho que tudo a gente tem que ver mais pelo lado positivo (B6, 19/08/2013).

Na passagem em que B6 declara a falta de domínio do ensino da alfabetização pelo professor já formado pode ser questionada a forma como o curso de Pedagogia prepara seus

alunos para a docência, o que denota a problemática ausência de conteúdos específicos na formação inicial. Conforme ressalta Libâneo (2013), os pedagogos não têm sido preparados para aprender a ensinar a matéria do ensino básico.

B7, apesar de ser outra egressa que se interessa mais pela pesquisa do que pela docência e de estar ciente dos percalços da docência, pretende conciliar atuação profissional e carreira acadêmica, revelando expectativas positivas para tanto:

Nunca tive uma visão negativa da docência, eu acredito muito no meu fazer. Sei das dificuldades, sei dos problemas salariais, mas minhas expectativas são positivas, apesar de nunca ter atuado profissionalmente em escolas e de me identificar mais pela pesquisa (B7, 30/10/2013).

Por fim, a bolsista B8 também demonstra ter uma visão favorável à profissão:

Minhas expectativas sempre foram positivas. Foi bom, aprendi bastante e agora, dando aulas particulares para crianças de segundos e quartos anos, continuo vendo a carreira com bons olhos (B8, 09/10/2013).

Com apenas duas exceções (B2 e B8), pode-se dizer que enquanto as bolsistas em formação apresentam expectativas elevadas para iniciarem a carreira docente, as egressas inclinam-se à pesquisa acadêmica. Não há um fator-chave capaz de explicar essa diferenciação, porém presume-se que as egressas optaram por priorizar a carreira acadêmica por uma questão salarial. É possível que ao concluírem o curso de pós-graduação por elas tão almejado, passem a se dedicar à docência, uma vez que já observaram que diversos editais de concursos públicos e processos seletivos informam que a titulação agrega maiores salários. Mas essa é apenas uma hipótese.

Outro fator pode ser decorrente do nítido descompasso entre o que aprendem teoricamente na universidade e o que realmente ocorre em situações práticas, o que inclusive se comprovou ao serem indagadas a respeito da qualidade do preparo prático oportunizado pelo curso de Pedagogia:

Acho que, falando especificamente do curso de Pedagogia e não do PIBID e outros projetos, é um preparo fraco, porque ele não te prepara, os estágios podem ser muito falhos e muito negligenciados. A gente sabe tudo o que pode acontecer em um estágio, então deixar essa parte prática que o curso de Pedagogia deixa só para os estágios acaba tornando esse processo falho, porque a gente sabe que pode chegar à escola e não ter nenhum tipo de amparo, de respaldo, então você acaba ficando só na observação. Ele não te prepara para o lado prático. Só o curso, não (B1, 15/08/2013).

Para a prática eu acho fraco, muito fraco. Eu acho que por já estar no quarto ano eu posso dizer isso do curso. Eu já cursei as disciplinas, fiz os estágios... Estou terminando e sei que não vou ver nada mais no curso, além disso. Só que a profissão docente começa a partir de quando você se forma e é aí que fica difícil. O médico, por exemplo, meio que já exerce a profissão na formação inicial, né? Já o professor não. Então fica muito difícil porque em termos de preparação prática a formação do professor é uma das mais precárias. Tem muitos vácuos na nossa formação (B2, 14/08/2013).

Não tem nada a ver com a prática. Nesse sentido, acho que é totalmente fraco porque a gente poderia ter outros tipos de experiência e preparo e não ter que passar 100 horas em cada modalidade de estágio só observando. Assim não dá para ter noção do trabalho do professor. Sem falar que o preparo dos professores que recebem a gente nas escolas é péssimo né? Então a gente não tira proveito nenhum dos estágios (B3, 09/08/2013).

Não dá pra falar que é fraco porque a teoria ajuda a gente a se organizar nas escolas, mas ao mesmo tempo ele não é bom. Tem uma professora daqui da faculdade que sempre diz que a gente não vai aprender a prática durante o curso. Que a prática nós só vamos aprender na prática. Aqui é teoria, é outra coisa, entende? Então talvez por causa disso o preparo seja insuficiente. A verdade é que os professores daqui deveriam estar mais engajados em formar professores e não apenas cientistas (B4, 14/08/2013).

É insuficiente. O que eu tive de experiência no curso só com o estágio, posso dizer que de aprendizado prático mesmo eu não obtive nenhum. Para mim foram só 500 horas obrigatórias para concluir o curso. Eu fui só mais uma cadeira lá na escola, olhando o que estava acontecendo (B5, 15/08/2013).

Ah... Que nem... Teoricamente nós temos bastante coisa, né? Bastante autores estudados, livros para ler, artigos... Só que acho que falta a prática né? Os estágios são legais? São! Só que às vezes não é todo mundo que faz direito. Eu acho que deveria ter mais parceria entre a instituição e as escolas. Talvez em vez de cinco matérias na semana a gente poderia ter a oportunidade de ir a alguma escola, ter uma vivência maior. Os projetos ajudam nisso? Ajudam! Mas nem todo mundo pode participar, né? [...] Então não é que seja um preparo insuficiente, mas fica na média do regular em minha opinião, porque falta a prática (B6, 19/08/2013).

É insuficiente. No total são 500 horas de estágio maçantes que não nos preparam para nada. Precisa ter outra concepção de estágio urgente! Precisa ter uma reformulação, outro jeito de enxergá-lo (B7, 30/10/2013).

Ah, eu acho que é regular, porque talvez os próprios professores da faculdade não estejam preparados. Eu sou otimista, mas para ser sincera não sei se estou apta para pegar uma sala de aula, e olha que já sou formada. Acho que precisam incluir mais prática, o curso é muito teórico (B8, 09/10/2013).

Dentre as classificações possíveis (fraco, insuficiente, regular, satisfatório ou ótimo), 3 bolsistas conferiram ao preparo prático no curso de Pedagogia a condição de fraco, 3 o consideraram insuficiente e 2, regular. Mas, independente do que as licenciandas

compreendam de cada uma dessas classificações, ficou evidente a afirmação consensual de que o curso não oportuniza experiências que conduzam à aprendizagem da docência, traduzindo assim, o que Pimenta (2001) alerta ao proferir que a formação inicial tem se estruturado de forma fragmentada, privilegiando a aprendizagem de conhecimentos teóricos e desconsiderando a importância daqueles adquiridos no campo prático.

No tocante à organização estrutural do curso, as licenciandas salientam que a formação é muito teórica e antecipam a questão sobre a ineficiência dos estágios. Essa verificação dialoga com os indicadores da pesquisa de Gatti e Barreto (2009). As autoras, ao analisarem ementas de cursos de Pedagogia, aludem que a maior parte dos estágios envolve somente atividades de observação, não se constituindo em vivências práticas significativas aos estudantes. Diante disso, constata-se que a articulação entre teoria e prática – buscada, principalmente, nos momentos em que os estagiários transitam entre a universidade e a escola básica – não se consubstancia, tal como inúmeras pesquisas vêm advertindo, destaque-se os estudos que configuram o estado da arte sobre os temas mais investigados na formação de professores (ANDRÉ, 2002).

As bolsistas manifestam, ainda que implicitamente, alguns apelos para que o contato com a prática não se restrinja aos estágios. A esse respeito, B2 menciona que o graduando do curso de Medicina, por exemplo, exerce a profissão continuamente desde a formação inicial, enquanto o licenciando da Pedagogia descobre, aprende e dá sentido à docência somente após concluir o curso e iniciar a carreira. Já B6 chama a atenção para a impossibilidade de os programas de incentivo à docência abarcarem a totalidade dos alunos, sugerindo que o investimento em novas formas de parceria com escolas para a realização de vivências mais efetivas deva ser uma das prioridades das universidades.

Ao serem questionadas sobre o que costumavam desenvolver durante os estágios, as bolsistas foram extremamente diretas, informando que não realizaram nada além de observações. Uma delas, inclusive, expressou certo ressentimento pelo descaso e pela falta de respaldo com a qual se deparou, revelando que se sentiu como “mais uma cadeira lá na escola, olhando o que estava acontecendo” (B5, 15/08/2013).

De modo a caminhar para o encerramento do primeiro bloco de entrevistas, que consistiu na reunião das impressões iniciais das bolsistas sobre a docência, valendo-se do que aprenderam com o curso de Pedagogia, buscou-se averiguar o que elas consideram que o futuro professor deve conhecer e dominar para se sentir preparado para o início da carreira docente. Seguem os depoimentos que refletem sobre essa questão:

As competências, né, necessárias para ensinar... Isso é muito importante. Ele tem que saber muito a didática, porque a maioria dos professores sabe, domina o conteúdo, mas tem dificuldade de explicar aquilo. [...] Quanto melhor a didática, maior a dinâmica. E isso é fundamental para ele ser um bom professor (B1, 15/08/2013).

[...] Acho que poderiam dar mais abertura para disciplinas sobre as competências que o professor precisa ter, sabe? E sinto muita falta de uma disciplina que traga os profissionais que já estão atuando pra cá. Uma disciplina que dê espaço para a gente perguntar, conversar com as professoras da rede. Até hoje só uma disciplina fez isso, a de Didática I. A professora que dava essa aula deu a oportunidade de a gente entrevistar uma professora de uma escola e foi muito produtivo. [...] E outra, acho que no curso a gente já deveria ter um contato com as escolas desde o primeiro ano. Seria importante isso (B2, 14/08/2013).

Eu vejo assim: a formação prática só vai acontecer com a prática e não com os estágios. É muito difícil a gente ter uma formação prática durante a formação teórica. Nós aprendemos que elas são coisas separadas, então devem acontecer em momentos diferentes (B3, 09/08/2013).

Preparado mesmo ele só vai estar depois de formado e depois de alguns anos de carreira. Vai começar a entender que cada turma é uma turma. Então acho que não tem como a gente se preparar aqui na graduação, aqui é só preparação científica (B4, 14/08/2013).

Eu não dispense a teoria de jeito nenhum. A teoria para mim é a base fundamental para a formação de qualquer profissional, inclusive o professor, porque sem o conhecimento sobre o que ele vai fazer é impossível para o profissional atuar. Seria também importante conhecer como funciona a educação em todos os níveis. A gente não sabe como funciona exatamente a escola e nem como os profissionais que nela estão inseridos trabalham (B5, 15/08/2013).

[...] Acho que o principal é saber lidar com as crianças. Precisa da didática? Precisa! Só que lidar com os alunos, com os pais, com o grupo escolar, acho que é uma grande dificuldade e a gente tem que saber isso. O professor precisa correr atrás disso tudo (B6, 19/08/2013).

Bom, como a gente não tem prática, o que eu posso te dizer é que a gente tem que se preparar pela teoria mesmo. É a teoria que vai deixar a gente mais ou menos segura. Só que tem um detalhe: essa teoria toda não faz sentido sem a prática. É complicado... (B7, 30/10/2013).

Deve estar preparado para lidar com a indisciplina. Esse é um problema muito sério que acontece todos os dias nas escolas e deixa a gente sem saber o que fazer (B8, 09/10/2013).

De acordo com tais depoimentos é possível verificar uma sequência de posicionamentos que se referem à necessidade de o professor saber sobre didática e ter domínio das competências para ensinar. Ainda que as bolsistas não tenham detalhado o que compreendem por didática ou competência, explicitando o significado desses termos através

de expressões do tipo “ter dinâmica”, “saber explicar” ou “saber lidar”, fica evidente que elas se reportam ao manejo de atividades práticas que congregam tanto as atitudes planejadas de controle de sala de aula quando o conteúdo escolar propriamente dito.

Os apontamentos feitos pelas entrevistadas nesses últimos fragmentos remetem aos conceitos de gestão da classe e gestão da matéria desenvolvidos por Gauthier *et al.* (1998), explorados no capítulo 1. Tratam-se, pois, de dois tipos de organização, a do trabalho e a do ambiente educativo, ou seja, exatamente o que as bolsistas caracterizam, nas entrelinhas de seus relatos, como habilidades imprescindíveis que precisam ser apreendidas para que elas se sintam providas de segurança para lecionar.

As bolsistas destacam também como sendo essenciais as disciplinas de embasamento teórico, com realce à abertura de espaço para disciplinas que atendam à necessidade de aprofundamento sobre os conhecimentos práticos que o futuro professor deve saber – compreendidas como a Didática e as Práticas de Ensino, por serem as disciplinas que mais se aproximam de tal expectativa. Nessa direção, acredita-se que elas:

[...] podem ser as disciplinas articuladoras no interior dos cursos de formação no sentido de possibilitar aos futuros professores que ingressem na profissão melhor preparados, ou seja, sejam capazes de compreender, analisar as situações da prática e enfrentá-las para poder ensinar formando seus alunos. [...] Entende-se que é no âmbito da formação inicial que os futuros professores precisam ter acesso ao conhecimento já sistematizado sobre o trabalho docente e a Didática, enquanto componente curricular cumpre essa finalidade (GUARNIERI, 2012, p. 10).

Os relatos de B3 e B4 revelam um aspecto especialmente inquietante. Ambas não conferem espaço para uma preparação prática na formação inicial, alegando que durante ela só se adquire embasamento teórico e que a prática só é aprendida ao se concluir o curso e iniciar a carreira profissional. Observa-se que essa colocação é uma nítida reprodução de discursos presentes no âmbito da pesquisa que conferem à prática o exercício exclusivamente profissional, eximindo-a do momento de formação.

Pensar a formação inicial como sendo unicamente teórica é um equívoco, pois ainda que seja ao longo da profissão que o professor aprenderá as especificidades mais essenciais de seu trabalho, é importante que no período que a antecede tenha-se o contato com o ambiente escolar e com os elementos que circundam o trabalho docente, principalmente em sala de aula, e que dele incorporem-se aprendizagens de formas de ensinar e de se socializar.

Em síntese, verificou-se com os dados deste eixo de análise que ao considerarem unicamente o que estudaram no curso de Pedagogia as entrevistadas expressaram incertezas e

descontentamentos, transparecendo muito mais o que não aprenderam ou o que gostariam de ter aprendido do que aquilo que, de fato, tiraram de produtivo da formação para a atuação docente (nos casos em que se pretende lecionar). Frente a essas manifestações, um tanto quanto preocupantes, a questão que se coloca é: Mas, será que durante e/ou após a participação no PIBID as impressões das bolsistas sobre a docência de alguma forma sofreram mudanças?

4.2. Percepções sobre a docência no PIBID e no pós-PIBID

No presente eixo de análise destacam-se as reflexões das bolsistas sobre a docência durante e depois de suas participações no PIBID, com vistas à identificação das ações que configuram o preparo prático.

Vale sublinhar, de antemão, que as informações contidas neste eixo já não exprimem aproximações edificadas a partir de ideias pouco precisas, mas um conjunto de convicções construído com base em sensações concretas e experienciadas. Quer dizer se o eixo anterior tratou de apresentar as *concepções* das entrevistadas sobre a docência, este trata de identificar e analisar as *percepções* que elas adquiriram ao longo de suas vivências como bolsistas no PIBID.

Ressalta-se, também, que pelo fato de reunir os dados emergentes de todo o Bloco II, que totaliza dezesseis questões, optou-se por subdividir esse segundo eixo de análise em dois sub-eixos, a fim de se tratar no primeiro as principais ações realizadas pelas bolsistas dos dois subprojetos e, no segundo, a análise das ações que remetem à noção de preparo prático.

4.2.1. Ações desenvolvidas

No decorrer deste sub-eixo de análise serão apresentadas e discutidas as principais ações que as bolsistas desenvolveram no âmbito do PIBID, sejam aquelas realizadas no interior das salas de aula, fora delas, mas no ambiente escolar, ou na universidade. É importante salientar que por *ações* compreende-se um conjunto de atividades pedagógicas desenvolvidas para determinado fim, e também um conjunto de atitudes e de diferentes expressões das relações interpessoais entre bolsistas e professores das escolas parceiras. Em outras palavras, as ações se referem às atuações práticas vivenciadas em diferentes esferas da docência que, conforme o referencial teórico adotado, caracterizam a faceta das práticas didáticas, estruturadas em relação de interdependência com as demais facetas que configuram

a dinâmica das práticas pedagógicas institucionalizadas, conforme proposto por Gimeno (1995).

No que tange às ações das bolsistas na universidade, ponto de partida para a inserção das licenciandas nas escolas, todas elas declararam tanto nas entrevistas quanto nos Relatórios, que participavam de reuniões regulares com os integrantes do subprojeto ao qual estão ou estiveram vinculadas, em consonância com as ações previstas no detalhamento dos subprojetos. No caso do subprojeto S1, a dinâmica das reuniões operava no seguinte sentido:

Nós éramos divididos em subgrupos. Se não me engano foram, de início, quatro subgrupos. Eram 20 bolsistas, então ficaram 5 em cada subgrupo e eu me lembro que a primeira divisão foi: trabalhos sobre alfabetização com o professor colaborador que tinha mais bagagem nessa temática; problemas com aprendizagem e educação especial com outra professora do grupo; outro trabalhava mais o ensino de matemática; e o último com ensino de ciências e foi desse que eu participei. [...] As reuniões eram semanais com os subgrupos e mensais as gerais, quando todos se reuniam para trocar experiências. Eu achava mais interessante as reuniões que eram com os subgrupos porque elas eram mais específicas. Por ser com menos pessoas dava para ter uma conversa maior, uma troca de experiências maior (B1, 15/08/2013).

É assim: a gente tem reuniões de orientação aqui na faculdade e no começo essas reuniões diziam como a gente deveria agir na escola. Depois a gente começou a discutir nas reuniões o que fazíamos para ver o que era adequado ou não e pensar projetos a partir de situações-problema (B4, 14/08/2013).

Já o subprojeto S2, organizou-se de modo a focalizar reuniões com a presença da professora coordenadora, das cinco bolsistas e da professora supervisora na universidade com periodicidade quinzenal, conforme indicam B5 e B8:

Nas primeiras semanas tivemos só reuniões. Tinha que ficar muito claro o que a gente ia fazer na escola, com o que íamos trabalhar. A supervisora da escola também participou de algumas reuniões para a gente entender o que a escola estava esperando do nosso projeto. Então quando entramos na escola não tivemos dúvidas sobre o que fazer. A orientação foi essencial, foi tudo bem direcionado. Na escola, a professora supervisora promoveu uma reunião justamente para apresentar o que era o PIBID. Então ficou aparentemente uma coisa clara para os dois lados (B5, 15/08/2013).

A gente tinha reuniões na universidade, mas como eu já entrei com o projeto em funcionamento não sei bem quais foram as orientações. Pelo que as meninas falavam as reuniões eram boas (B8, 09/10/2013).

De acordo com os depoimentos das demais bolsistas de ambos os subprojetos, as reuniões iniciais foram bastante proveitosas, fazendo com que os objetivos do PIBID ficassem muito claros para elas e para as supervisoras que participavam dos encontros na universidade. No entanto, o cruzamento dos dados provenientes das entrevistas e dos Relatórios revelou que houve problemas de conexão entre universidade e escola, pois por muitas vezes os professores das escolas não entendiam a função das bolsistas em sala de aula. Isso permite constatar que nem sempre o proposto nos documentos e as orientações iniciais se efetivam em longo prazo quando postos em prática, visto que não há como se prever as reações dos sujeitos envolvidos no processo como um todo. Nesse sentido, algumas bolsistas sugerem:

Acho que poderia ter uma melhor articulação entre a escola e a universidade, um acompanhamento contínuo e de contato direto com os professores, não só com a supervisora [...] Se as professoras conhecessem melhor e soubessem qual é o sentido do Programa, a gente teria um apoio maior (B1, 15/08/2013).

Olha, é preciso que os professores lá das escolas entendam melhor o que é o PIBID e o que nós vamos fazer em sala de aula. Ele é muito diferente do estágio, proporciona experiências bem mais significativas para a gente, mas ainda assim a linha que separa PIBID e estágio é tênue. E essa linha depende em grande parte da forma com que os professores enxergam a gente, então eles precisam ter tudo muito claro. Ah, e também precisam ver que nós temos apoio... Que não estamos lá à toa, jogadas. A universidade tem que cumprir o papel de se fazer presente (B3, 09/08/2013).

Acho que a universidade deveria convidar os professores das escolas para participarem das atividades aqui. Eles têm muita carência de conhecimentos teóricos, sabe? E às vezes nem sabem o que a gente faz lá na escola, o que eles podem pedir para a gente, se somos tipo estagiários... É complicado (B8, 09/10/2013).

A estimativa que se faz da qualidade das ações realizadas no âmbito da universidade é, portanto, parcialmente positiva, pois, se de um lado verificou-se as dificuldades decorrentes da insuficiência do diálogo entre universidade e escola, de outro, suscitou-se através dos relatos das bolsistas sugestões cabíveis para o aprimoramento das ações do Programa.

Com relação às atividades desenvolvidas no interior das salas de aula, as bolsistas do S1 declararam nas entrevistas e nos registros apresentados nos Relatórios que tiveram oportunidades de realizar intervenções práticas com a presença da professora responsável pela turma, porém nem sempre envolvendo todos os alunos.

Por se inserirem em salas dos três primeiros anos do ensino fundamental, as atividades desenvolvidas pelas bolsistas eram relacionadas essencialmente à alfabetização e letramento,

envolvendo exercícios de oralidade, de escrita, de interpretação e usos frequentes de materiais concretos, como o alfabeto móvel.

Embora não mencionem nas entrevistas atividades que exploram o lúdico, essas se destacaram nos Relatórios das participantes do S1. Jogos, brincadeiras, desafios, competições, entre outros, foram recursos muito bem utilizados pelas bolsistas, que registraram por escrito ter conseguido por meio dessas atividades, provocar interesse nos alunos e superar a concepção de que aula é algo maçante.

Em determinadas ocasiões houve a possibilidade de regência de classe, enquanto, em outras era solicitado às bolsistas que acompanhassem apenas uma parcela da turma composta por alunos cujas dificuldades eram mais acentuadas. Tais situações podem ser observadas nos trechos a seguir:

Todas as atividades que eu realizei foram com todos os alunos e com a presença da professora na sala. Então elas partiam das necessidades do coletivo e aí nós elaborávamos as atividades. Depois nós trazíamos essas atividades para as reuniões na universidade. Eu lembro que as primeiras atividades que realizei foram sobre leitura, porque eu percebia a falta de a professora ler para os alunos [...] ela não gostava de ler, de interpretar as vozes das personagens, achava que era muito “lengalenga” [...] Bom, mas aí com o aval do coordenador daqui da universidade eu comecei a ir aplicando uma série de atividades voltadas à leitura dos contos clássicos, etc. (B1, 15/08/2013).

[...] No começo do ano fiquei com uma turma de 3º ano e eles tinham muita dificuldade de alfabetização. Aí eu sentava com os alunos que tinham mais dificuldades que os outros e trabalhava com alfabeto móvel, essas coisas, para ajudar o trabalho da professora [...] (B2, 14/08/2013).

As atividades que desenvolvi durante a participação no projeto aconteceram em dois âmbitos: a preparação de atividades adaptadas para os alunos com dificuldade de aprendizagem e o acompanhamento dos mesmos, e a aplicação de algumas atividades com a sala de aula toda, dando enfoque para a grande dificuldade que os alunos possuem em língua portuguesa e interpretação de texto, o que mostra um déficit no processo de letramento (B3, 09/08/2013).

[...] Participei de atividades todos os dias em que estive lá na escola. Eu sempre estudo as apostilas e os materiais que as crianças utilizam para não ficar perdida, para saber acompanhar. Apliquei atividades de História, Geografia, Português, Matemática... Trabalhei muito com escrita, oralidade e materiais concretos. Ah! É interessante dizer que eu e a professora sempre fizemos atividades relacionando o conteúdo com a realidade das crianças. Algumas eu aplicava sozinha para a turma toda, e outras aplicávamos juntas (B4, 14/08/2013).

A título de exemplo de regência, resgatou-se nos Relatórios produzidos pelas bolsistas uma atividade realizada pela bolsista B1. Segue a descrição das etapas de tal atividade e, na sequência, uma fotografia de um dos momentos da aplicação:

O desenvolvimento da atividade foi conduzido de acordo com as seguintes etapas: a) leitura da história “Chapeuzinho Vermelho”, com a utilização de ilustrações e capuz de pano na cor vermelha, frequentemente usado pela personagem principal do conto; b) o reconto da história pelos alunos; c) a análise do episódio “Chapeuzinho Vermelho 2” da Turma da Mônica; d) leitura do livro “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque; e) discussões orais acerca das semelhanças e diferenças entre as diferentes versões apresentadas do conto; f) criação pelos alunos de um final diferente para o conto original; g) para finalizar, foi feita uma dobradura da Chapeuzinho e a elaboração de uma lista dos alimentos que haviam em sua cesta. Essa atividade teve a finalidade de despertar nos alunos a curiosidade e estimular o gosto, o prazer pela leitura, através da análise das releituras do clássico Chapeuzinho Vermelho. Avaliando a atividade constatamos a animação e motivação dos alunos durante todas as etapas, nos mostrando que muitas vezes a maneira como se conta histórias influencia no interesse e no gosto da criança pela leitura (B1, Relatório Final 2010).

Figura 3: Atividade – Trabalho com contos clássicos



Fonte: Relatório Final 2010 do subprojeto S1.

Nota-se que esse tipo de atividade, de fato, contempla o almejado no detalhamento do subprojeto proposto pelo coordenador, uma vez que envolve a elaboração e aplicação de atividades, a intencionalidade, a clareza dos objetivos e a apresentação de resultados. Além disso, ao se destacar a parceria entre a bolsista e a professora da sala de aula e o desenvolvimento de atividades a partir de necessidades coletivas, cumpriu-se também uma das metas mais buscadas pelo PIBID estabelecidas nos editais do Programa, que institui promover experiências metodológicas e práticas docentes “que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem” (CAPES, 2009).

O outro tipo de ação realizada com frequência (trabalho adaptado para pequenos grupos), manifestado pelas bolsistas B2 e B3 gerou, conforme registros nos Relatórios, avanços expressivos com os alunos beneficiados e foi muito bem vista pelas professoras das salas e também pela professora supervisora. Porém, pensando na formação da bolsista, pode-se questionar: até que ponto o atendimento individual ou a pequenos grupos é capaz oferecer à licencianda as habilidades necessárias para o exercício futuro da profissão? Acredita-se, pois, com fundamento nas diretrizes do PIBID e no delineamento dos subprojetos, que atividades do tipo reforço escolar sejam relevantes pelo fato de munirem as bolsistas de estratégias adequadas para se trabalhar os diferentes ritmos de aprendizagem e também por gerarem resultados positivos no desempenho dos alunos, o que se reflete diretamente em um dos objetivos propostos: a elevação dos índices do IDEB e do SARESP. Contudo, ressalta-se que essa não deve ser a única prática desenvolvida.

As bolsistas do subprojeto S2, seguindo as orientações específicas da coordenadora, pautaram a realização de suas atividades com base no trabalho conjunto e em grupos. Num primeiro momento, tratavam de estudar técnicas e procedimentos selecionados para a aplicação de determinada atividade. Em seguida, preparavam os professores, lhes oferecendo uma formação direcionada ao que seria trabalhado em sala de aula para, somente depois, aplicarem tais atividades com as turmas de 4º e 5º anos.

Para as bolsistas esse tipo de dinâmica é considerado viável e muito proveitoso, pois além de praticarem a docência efetivamente, elas têm a oportunidade de aprender a planejar, de se relacionar com o corpo docente e de promover ações de formação permanente aos professores durante a apresentação das técnicas de ensino nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs.

A estratégia adotada pode ser percebida no seguinte relato:

A proposta inicial era trabalhar com os professores as estratégias da coleção “Como usar” para que depois eles aplicassem em sala de aula. Mas o que aconteceu? Na hora de o professor aplicar a atividade, talvez por medo de falhar, de dar errado, eles passavam a responsabilidade para nós. Eles falavam: “Façam vocês, porque vocês já sabem”, mas ainda assim conseguimos fazer as atividades com o professor. Mesmo ele resistindo, a gente conseguia manter ele na sala de aula. A gente sempre trabalhou com grupos na sala de aula e cada bolsista ficava com um grupo. E sempre tinha um grupo que ficava com o professor. Nunca eram grupos fixos, então nós acabávamos passando por todos eles e o professor também, mesmo que forçado. A gente não deixava ele fugir (risos) (B5, 15/08/2013).

Abaixo são ilustrados, em sequência, os diferentes momentos que subsidiaram as ações das bolsistas do S2 no interior da escola:

Figura 4: Atividade – Etapas para aplicação da coleção “Como usar”



Fonte: Relatório Parcial (jan./jun. 2012) do subprojeto S2.

Até agora foram abordadas as atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula. Entretanto, vale destacar que nos depoimentos e Relatórios das bolsistas observou-se que elas também se engajaram em atividades fora da sala, como na elaboração do planejamento geral do ano, do semestre e do bimestre; nas correções dos exercícios e das provas; na procura de

meios e técnicas para ensinar; nas reuniões de pais; nas reuniões de HTPC (agora denominadas ATPC) e outras que ocorreram no recinto escolar, tal como se verifica no relato abaixo:

Eu assisti reuniões de HTPC, que foram fundamentais, pois a partir delas é que surgiu o meu foco de pesquisa do mestrado. Tive a oportunidade de assistir também algumas reuniões de pais e elaboração de planejamento com as professoras. Acho que tudo isso foi fundamental porque às vezes tendo só o contato com a sala de aula não dá para ter todos os subsídios para entender o que uma professora enfrenta fora de sala de aula. Acho que dessa forma dá até para entender melhor as atitudes que a professora toma em sala de aula (B1, 15/08/2013).

Todavia, o que ficou evidente em alguns dos casos, em ambos os subprojetos, mas principalmente no S2, é que a atuação das bolsistas nas escolas ocorreu predominantemente fora da sala de aula ou à margem de atividades propriamente de ensino. O trecho extraído de um dos Relatórios explicita essa questão:

[...] Tivemos vários momentos de ATPC com as professoras que foram de grande valor, mas os momentos de aplicação com os alunos foram bem reduzidos e a cada três semanas (B6, Relatório Parcial jan./jun. 2013).

Segundo as informações complementares presentes nos Relatórios examinados, o tempo destinado à elaboração e verificação de pertinência das atividades era, em geral, expressivamente superior ao momento em que elas eram postas em prática. Além disso, costumava ser comum as professoras solicitarem às bolsistas a realização de tarefas de cunho não pedagógico, como providenciar xérox, impressões e organizar atividades manuais para datas comemorativas e eventos da escola. Igualmente corriqueiro, era a ausência das professoras das salas, deixando-as sob responsabilidade das bolsistas e pedindo a elas que anotassem os nomes dos alunos indisciplinados, enquanto resolviam questões burocráticas, corrigiam provas e planejavam atividades.

Dadas essas condições, notam-se sinais de resistência¹⁰ de alguns professores ao deixarem implícito com os referidos comportamentos o não reconhecimento das bolsistas como futuras professoras, como sujeitos com potencial formativo para desenvolver ações em parceria e conduzirem a prática de ensinar efetivamente; e, também, o receio a possíveis críticas e a prescrições que pudessem interferir ou tentar modificar sua prática profissional.

¹⁰ O sentido de *resistência* expresso nesta investigação corresponde ao que Scanfella (2013, p. 49-50) caracteriza como “estratégia de contorno a métodos, medidas e projetos institucionais que visam promover mudanças na prática pedagógica”.

As resistências se manifestaram de diversos modos, sendo que aquelas presentes nas professoras do subprojeto S1 foram de natureza diferente daquelas apresentadas pelas professoras do subprojeto S2, conforme os apontamentos constantes nas fontes. Segundo os depoimentos das bolsistas, enquanto as primeiras resistiam por sentirem-se coagidas, observadas, avaliadas, e até mesmo por haver questões anteriores sobre as finalidades do Programa que elas ainda não tinham entendido como, por exemplo, o que era o PIBID, qual era a proposta de trabalho das bolsistas e qual era o papel delas na formação dessas bolsistas; já as segundas resistiam por não identificarem as bolsistas como futuras professoras e sequer reconhecerem que elas detinham conhecimentos novos e aprimorados suficientes para formá-las. Os depoimentos a seguir deixam claros tais apontamentos:

Logo que eu cheguei percebi que ela não conhecia nada sobre o PIBID. Ela queria que eu ficasse com um, dois ou três alunos que tinham mais dificuldades para auxiliar. Ela já tinha recebido uma bolsista, mas a dúvida sobre o PIBID parece que permaneceu. A impressão que eu tinha é que eu era uma auxiliar que cuidava da sala enquanto ela ia conversar, sabe? Ela jogava algumas coisas para mim sem me preparar para isso [...] (B2, 14/08/2013).

Eu tive sorte porque a professora da sala que eu fiquei me dava liberdade, mas sei que alguns professores não se abriram ao trabalho dos bolsistas em sala de aula. Muitos bolsistas eram vistos apenas como “estagiários”, ou seja, não tinham liberdade para colocar em prática atividades com a sala de aula, sendo que o papel do estagiário é apenas observar, diferente do papel do bolsista, que deve colocar em prática atividades, para ter maior contato com a profissão docente (B3, 09/08/2013).

Nossa, minha relação com a professora foi tão boa que fiz questão de acompanhar ela no ano passado e nesse ano também. Mas assim, eu falo por mim (risos). Sei que algumas colegas enfrentaram barreiras sérias de convivência (B4, 14/08/2013).

Foi bem difícil ser recebida nas salas de aula pelos professores. Era justamente ser reconhecida como futura professora, eles não nos enxergavam dessa maneira. Olhava para nós só como alunos de faculdade. Então, inicialmente, a gente não conseguia ter uma troca profissional. Era muito clara a questão de “você não têm a prática, então você não sabem o que é ser professor”. Nos primeiros seis meses a inflexibilidade foi total, mas no ano seguinte o modo de respeitar o nosso grupo mudou. Eles tiveram a chance de conhecer melhor o nosso trabalho e de reconhecerem que isso era bom para os alunos e para eles também (B5, 15/08/2013).

Nós tivemos problemas porque alguns professores eram bem resistentes. Nos primeiros seis meses foram extremamente fechados. Eles pensam assim: “A gente trabalha assim há 10, 20, 25 anos e sempre deu certo, então não é você que vai chegar aqui e dizer que eu preciso mudar”. E como se não bastasse eles serem desmotivados, parece que querem nos desmotivar

também, porque eles ficavam o tempo todo “destilando” mensagens negativas sobre a profissão (B7, 30/10/2013).

As professoras já estavam mais abertas quando cheguei, porque já tinham recebidos as outras bolsistas, então estavam acostumadas. Só tinha uma que não aceitava tão bem a gente, acho que ela não dava muito crédito, achava que nosso papel na escola não tinha muita importância (B8, 09/10/2013).

As demais bolsistas (B1 e B6) não fizeram menção direta às resistências das professoras para com seus trabalhos, mas também não as descartaram ao revelarem alguns indícios mais sutis. Porém, para elas, as professoras não resistiam às suas ações simplesmente por não as aprovarem, mas porque elas sequer conheciam propostas que fugissem aos modelos de vivência que na condição de graduandas experienciaram. Desse modo, acabaram apostando na continuidade do tratamento que elas tiveram quando estagiaram. Seguem trechos de relatos sobre esse assunto:

Nós tivemos problemas porque quando nós chegamos, eu não sei aonde foi a falha, se foi com a supervisora ou com o coordenador do PIBID, mas os professor não tinham muita clareza da nossa finalidade ali como bolsistas, então nos tratavam, inicialmente, como estagiárias mesmo. Mesmo que nós soubéssemos que a proposta era diferenciada de um estágio, parece que eles não sabiam. Então no início era uma coisa de ficar observando e intervir só com alguns alunos que tinham mais dificuldades, aplicar alguma atividade quando o professor pedia... Até que nós aplicássemos as nossas atividades demorou um tempo. Acho que é o tempo normal, né? Porque tem que esperar para ganhar a confiança da professora (B1, 15/08/2013).

Os problemas que a gente estava tendo é que mesmo só aplicando atividades com as professoras dos 4º e 5º anos, a gente pedia nos ATPCs para as professoras dos 1º, 2º e 3º anos aplicarem com seus alunos também, e a gente não recebia esse retorno. Mas com o tempo foi melhorando e continua melhorando até hoje (B6, 19/08/2013).

Nota-se que, independentemente do nível ou de ter sido direta em alguns casos e indireta em outros, a resistência docente implicou desconfortos para as bolsistas, sobretudo no início da implementação do PIBID nas escolas. Essa ocorrência é, inclusive, ressaltada pelas supervisoras P1 e P3:

Acho que tem aquele professor que simplesmente não gosta. Até admite que precise de ajuda, de alguém que trabalhe as necessidades dele e da turma... Ele sabe que precisa de apoio, mas não se sente à vontade. [...] Sabe o que é? O PIBID ainda é muito novo para não ser confundido com um estágio... E a proposta de estágio que eu tive na graduação e que ainda existe pelo que as meninas comentam quando a gente conversa é o estágio de observação. Acho que é uma coisa histórica, né? É muito forte essa ideia de

o aluno observar e depois fazer um relatório. E nesses relatórios sempre têm críticas aos professores... Então o professor daqui já espera isso, né? A crítica... (risos). E ninguém se sente à vontade para ser apontado. Então demorou um tempo para a gente conseguir separar as coisas... O que é o PIBID e o que é o estágio... (P1, 08/08/2013).

Nós tínhamos um problema com as professoras em relação à formação e a aceitarem coisas diferentes em sala de aula, então eu tive que fazer essa mediação também, entre o bolsista e o professor na sala de aula. Como eu tinha argumentos pra dar para as professoras, qual era a necessidade, e porque tinha que ser feito daquele jeito, aos poucos elas foram entendendo. Tivemos que fazer alguns ajustes (P3, 25/02/2014).

Nessa direção, verifica-se um alinhamento ao que as bolsistas já haviam traduzido como permanência da visão ultrapassada de inserção à docência pelas professoras que atuam nas salas de aula. Professoras essas que, muitas vezes, “viam as meninas como estagiárias dos anos 80 que chegavam, sentavam lá no fundo da sala de aula e observavam” (P1, 08/08/2013).

Embora a questão da resistência docente não seja a tônica desta investigação, não é possível ignorá-la devido à sua influência direta no desenvolvimento do preparo prático. Na verdade, ela contribui mesmo é para a não efetivação do preparo, uma vez que de certa forma priva as licenciandas de experienciarem práticas didáticas. Não se está querendo dizer, porém, que os professores sejam vilões ou que eles resistam às propostas de mudança por uma escolha pessoal imprópria, pois reconhece-se que sua resistência é derivada do receio a questões de invasão à autonomia profissional, como exigências institucionais que possam interferir em ações relacionadas ao desenvolvimento de suas aulas, respaldadas em seus saberes experienciais (SCANFELLA, 2013). Isso fica muito evidente na fala emblemática das professoras, reproduzida por B7 ao se remeter à resistência docente: “A gente trabalha assim há 10, 20, 25 anos e sempre deu certo, então não é você que vai chegar aqui e dizer que eu preciso mudar”.

Diante dessa dinâmica conflituosa, que tende a gerar insatisfação nos professores e falhas formativas para as bolsistas, parece ser uma tática perspicaz o que a bolsista B1 anuncia como “ganhar a confiança da professora”. Isso porque o estabelecimento de relações harmoniosas além de favorecer a realização de atividades e garantir aberturas de espaço para a bolsista desenvolver-se na esfera mais prática da formação, cria também mecanismos de socialização pré-profissional. Esse tipo de relação, acrescentam Tardif e Raymond (2000), desencadeia um processo de formação em que o aprendiz-professor aprende a entender as rotinas e práticas do trabalho docente, ao mesmo tempo em que recebe uma formação

referente às regras e valores da organização escolar e ao significado que isso tem para as pessoas que praticam o ofício.

Com o anseio de identificar o posicionamento das professoras que receberam as bolsistas para compreender o porquê do comportamento inicialmente resistente, recorreu-se à dissertação de Mestrado de Passalacqua (2013). O trabalho desenvolvido pela pesquisadora dialoga diretamente com a presente pesquisa pelo fato de ter sido realizado nas escolas X e Y, vinculadas ao S1, em 2011. Como sua investigação focalizou as necessidades pessoais e coletivas dos professores em exercício, tendo como instrumento principal de coleta de dados a entrevista, inevitavelmente os relatos dos participantes incluíram um conjunto de percepções sobre o PIBID e suas bolsistas. Em depoimento concedido para a autora, uma das professoras confessa:

Pra falar a verdade, num primeiro momento eu senti um pouco de receio, claro, é uma pessoa que tá junto com você, te observando (risos) querendo ou não tá aqui, tá ouvindo o que você tá falando, mas depois você vai vendo que é uma pessoa amiga que tá aqui pra te ajudar e ajuda de verdade (PASSALACQUA, 2013, p. 131).

Em suas considerações particulares, a autora analisa que:

[...] esses receios, essa insegurança, associados às questões que desembocam na falta de organização e planejamento das escolas, impedem que as professoras se aproximem prontamente, dificultando as parcerias e as propostas de formação. No entanto, cabe ressaltar que os bolsistas, embora sofressem inicialmente com as resistências das professoras em recebê-los, com o tempo o vínculo foi estabelecido e o receio em tê-los em suas salas de aulas foi amenizado, mas as ações e inserção deles através da realização de atividades foram aplicadas na grande maioria das vezes de forma eficaz, auxiliando as professoras e contribuindo, mesmo que sutilmente, para o aprimoramento de suas habilidades e estratégias de ensino (PASSALACQUA, 2013, p. 131-132).

Tais fragmentos confirmam que os vestígios de resistência foram reduzidos gradativamente, o que resultou na melhoria da qualidade das ações desenvolvidas tanto pelas bolsistas quanto pelas professoras em relação ao ensino.

No que se refere especificamente ao S2, a bolsista B5 detalha o progresso contínuo das relações com as professoras em trechos dos Relatórios Parciais dos anos de 2011 e 2012. Tal processo pode ser percebido nos seguintes fragmentos:

Nesta primeira etapa do projeto as bolsistas apresentaram o primeiro livro do projeto, a maioria das professoras que estavam presentes na reunião de HTPC não se envolveu como eu esperava. Senti que o fato de sermos iniciantes na carreira docente incomodava as professoras que estavam ali como nossas “alunas”.

[...]

Nesta atividade percebi que os professores estavam mais atentos e dispostos a realizar a atividade. Como a atividade foi desenvolvida em grupos, houve uma conversinha paralela, mas que não atrapalhou em nada a aplicação. Neste dia passei a acreditar que conforme o tempo vai passando e o projeto vai acontecendo, os professores envolvidos nele, vão de alguma maneira se soltando, pegando confiança e se abrindo mais ao que pode ser muito bom para o conhecimento, a pesquisa e a aprendizagem de todos.

[...]

Nesta atividade notei que mesmo diante da dificuldade eles participaram e realizaram a atividade conforme a proposta do livro e das bolsistas o que fez cair por terra a questão da semana anterior sobre já se saber tudo sobre tudo (B5, Relatório Parcial ago./dez. 2011).

Nesta etapa do projeto não pude sentir, nem observar grandes dificuldades para sua realização, a equipe com a qual já trabalhávamos, há mais de um ano, estava totalmente adaptada a nós e nós a ela. A instituição abriu suas portas e cumpriu sua parte nos deixando fazer o trabalho conforme o planejado o que facilitou muito e fez com que o trabalho fosse tão bem sucedido (B5, Relatório Parcial ago./dez. 2012).

Ao comparar as informações provenientes das entrevistas com os registros que compõem os Relatórios, constatou-se que as bolsistas mantiveram uma conexão quanto às suas percepções. A partir da fidedignidade das respostas concedidas foi possível averiguar que as professoras, de fato, passaram a se tornar flexíveis e a reconhecerem os benefícios das ações das licenciandas. Logo, não é precipitado supor que, apesar de ter sido necessário um longo período de convivência, bolsistas e professoras puderam finalmente estabelecer a relação de parceria tão buscada pelos documentos oficiais e pelos detalhamentos dos subprojetos.

Tanto a dificuldade para o enfrentamento da resistência docente quanto o suporte para sua superação foram atribuídos pelas bolsistas como fruto do trabalho das supervisoras. Assim, pode-se notar algumas percepções recorrentes no que concerne à avaliação do papel da professora supervisora nos depoimentos das bolsistas B1 e B3 com relação à P1:

É... Foi falho, eu acho. No início nós não tínhamos muito apoio da professora supervisora. Tínhamos mais contato com ela quando íamos entregar a ficha que tinha que ser assinada mensalmente, mas fora isso não havia um acompanhamento e isso foi uma grande crítica na época porque ela não ia às salas para ajudar. A gente contava mais com o apoio do pessoal daqui da faculdade do que de lá, porque lá era uma coisa mais mecânica. [...] Acho que faltou um pouco de envolvimento da parte dela ou

até um pouco de conhecimento que deveria vir da equipe daqui da faculdade. Na reunião que era mensal ela participava, mas é como eu falei, era uma coisa mais burocrática, não eram conversadas coisas de sala de aula com ela. Então podia ter a participação dela nas reuniões semanais, né? [...] (B1, 15/08/2013).

Olha... Posso ser sincera? A relação era muito distante. Havia contato só quando eu a procurava por alguma necessidade, mas muitas vezes nem mesmo assim. A mediação da supervisora muitas vezes não acontecia. Se no meu primeiro ano como bolsista tivesse essa mediação tudo teria sido melhor (B3, 09/08/2013).

Nos Relatórios escritos, as bolsistas não ocultaram as informações e críticas evidenciadas nos depoimentos, até porque na escola X, à qual B1 esteve inserida, houve a necessidade de se reajustar a conduta assumida pela supervisora em função do alto índice de reclamações. Admitindo a existência de falhas, P1 afirma:

Acho que a questão do tempo foi muito séria. Porque a escola não para um minuto, né? Então eu gostaria de ter feito mais reuniões com as meninas, de ter conversado mais, de ter elaborado projetos e atividades com elas... E eu não consegui, infelizmente... Não como eu gostaria. Queria ter ido mais para as salas de aula para acompanhá-las de perto. Mas tenho professores para ajudar, alunos, cobranças, pais de alunos... E eu como coordenadora preciso atender todo mundo. Então o tempo acaba ficando muito reduzido para interagir com todas as bolsistas, o que é uma pena. Talvez se tivesse menos bolsistas eu poderia acompanhar mais... É que 10 é um número muito alto para uma só escola e em um só período. Se fossem 5, por exemplo, dava até para ter um controle maior de frequência, dava pra sentar e planejar, trabalhar junto (P1, 08/08/2013).

Com relação ao trabalho da supervisora P2, as duas bolsistas que atuaram na escola que ela trabalha declararam:

Ela sempre deixou a gente muito à vontade. Pergunta se está tudo bem, como está sendo tudo na sala de aula... Ela é atenciosa... Mas sabe como é... Coordenadora de escola nunca para, né? Acho que se ela fosse uma professora e não a coordenadora até poderia ficar mais próxima da gente (B2, 14/08/2013).

A professora supervisora dá apoio ao que a gente quer desenvolver. Se a gente tem alguma dúvida ou se estamos apreensivas com alguma coisa, ela logo conversa com os professores sobre o que fazer. Ela é atenta, prestativa e sempre muito presente (B4, 14/08/2013).

Confirmando as ponderações das bolsistas, P2 avaliou positivamente o papel por ela mesma desempenhado:

Bom, no meu ponto de vista e digo isso também pelo retorno que eu recebia dos bolsistas, posso dizer que cumpri bem o meu dever. Minha responsabilidade era estar presente nas reuniões, saber como os bolsistas estavam lidando com os professores e quais eram suas necessidades para poder aliar essas necessidades dos bolsistas àquelas dos professores. Então eu fiz essa intermediação, sempre busquei atender ao que ambos solicitavam (os bolsistas e os professores), e manter um equilíbrio, manter um clima favorável para eles se relacionarem bem. Já as questões de ensino em sala de aula sempre ficaram mais entre o bolsista e o professor, eles sempre resolveram o que aplicar, como aplicar, com quem aplicar... era tudo entre eles. Eu entraria em cena se acontecesse algum conflito, mas na verdade isso nunca ocorreu. Se houve alguma diferença entre eles, com certeza foi solucionada tranquilamente (P2, 15/10/2013).

Com relação ao S2, inferiu-se com base nos relatos e nos Relatórios das bolsistas que há uma inestimável admiração pelo trabalho da supervisora, conforme transparecem os trechos a seguir:

Eu sempre senti uma disposição muito grande da parte dela, ela sempre foi muito aberta a tudo, até à nossa proposta e às nossas críticas. Em nenhum momento ela nos desamparou, sempre foi muito presente e auxiliava em tudo o que a gente precisava, inclusive com materiais. Eu não senti em nenhum momento uma falta de disponibilidade dela, mesmo sendo coordenadora pedagógica. Acho que por sermos um número reduzido de bolsistas facilitou muito o processo de nos conhecermos bem para trabalharmos em equipe. Eu achei que isso foi fundamental (B5, 15/08/2013).

Ai ela é maravilhosa! A supervisora é bem presente, ela sempre quer saber das coisas. Se a gente tem algum problema ela entende, fala que está tudo bem... É bem compreensiva... Em tudo o que a gente precisou até o momento ela nos ajudou (B6, 19/08/2013).

Ela participava muito, ajudou bastante mesmo, principalmente na fase de adaptação, quando os professores viravam a cara pra gente. O apoio dela foi essencial (B7, 30/10/2013).

Ela era muito envolvida, comprometida. Participava de tudo, conversava com os professores para facilitar o nosso trabalho [...] não tenho do que reclamar (B8, 09/10/2013).

A supervisora, por sua vez, comenta:

Acho que o sucesso do projeto aqui na escola foi porque deu tudo certo, lógico que tem alguns contratempos, mas eu também tive uma abertura essencial do diretor, ele abre as portas da escola para tudo que seja benéfico. E tem outro ponto: as coisas deram certas porque eu sou coordenadora aqui na escola, porque se eu fosse uma professora tudo ficaria mais complicado. É preciso não estar vinculado a uma sala de aula específica para que seja possível ter uma visão mais ampla e poder apoiar a todos os professores e bolsistas igualmente. Precisei de tempo e espaço para me reunir com as meninas e também com as professoras, o que acontecia no

ATPC e fora dele também. Então se eu fosse uma professora com certeza não poderia me dedicar tanto (P3, 25/02/2014).

O peso conferido ao fato de as supervisoras serem coordenadoras pedagógicas apresenta-se de forma distinta entre os dois subprojetos, mais especificamente entre os depoimentos das bolsistas P1 e P3. Enquanto P1 alegou falta de tempo para o cumprimento integral de sua função pelo fato de estar à frente da coordenação do Ciclo I, P3 afirmou que não seria possível desenvolver a supervisão das bolsistas na condição de professora, tendo sido essencial sua função de coordenadora do ensino fundamental I nesse processo.

Vale lembrar que a CAPES, agência promotora do PIBID, estabelece nas Portarias referentes ao período de vigência dos subprojetos S1 e S2 que o professor supervisor deve atuar na escola parceira selecionada há pelo menos dois anos, *preferencialmente* no exercício ativo do magistério. Isso quer dizer que não há uma obrigatoriedade de a professora supervisora estar lecionando, mas essa condição é privilegiada¹¹.

Salienta-se, pois, que o mais importante no processo de inserção de licenciandos nas escolas não é, necessariamente, a função exercida pelo supervisor, mas sim a qualidade das ações por ele desempenhadas em favor do preparo prático do futuro professor para a docência. No entanto, há que se ponderar que ambos os subprojetos PIBID trazem em suas finalidades preocupação com a formação dos professores em serviço, sendo mais destacada no subprojeto S2 e, nessa direção, ao se considerar o que a supervisora P3 manifestou sobre a importância de atuar como coordenadora por ter visão de conjunto de todos os docentes das diferentes turmas para o bom andamento das ações desenvolvidas entre bolsistas e professores, remete-se para a questão do perfil do professor supervisor da escola, que deve possuir características profissionais que facilitem as relações interpessoais entre pares e bolsistas para a realização de atividades conjuntas.

Ainda assim, admite-se que incumbir uma coordenadora pedagógica da função de supervisora pode implicar sobrecarga de trabalho para além do que já faz ao responsabilizá-la pela formação prática das bolsistas, ou seja, por introduzi-las no futuro campo de atuação profissional. Nessa perspectiva, também se faz necessário que a supervisora receba preparo para atuar nessa condição.

¹¹ No entanto, é importante cientificar que a Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013 estabelece como requisito para a função de professor supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência ser professor na escola participante do projeto e ministrar disciplina. Informação disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 15/09/2014.

4.2.2. As ações iluminadas pela noção de preparo prático

Neste sub-eixo de análise têm-se por objetivo entrelaçar as ações que configuraram o sub-eixo anterior de modo a identificar os elementos cruciais que enfeixam discussões sobre o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental pelas ações do PIBID Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Araraquara. É válido antecipar que tais elementos estão diretamente ligados aos seguintes enfoques:

- Diferenciais do PIBID em relação ao estágio;
- Mudanças no modo de compreender a docência decorrentes da experiência PIBID;
- Significado profissional e pessoal atribuído ao *ser bolsista do PIBID*;
- Balanço entre os aspectos positivos e negativos da experiência;
- Análise das ações realizadas e das percepções à luz da noção de preparo prático.

No que concerne ao primeiro enfoque, as bolsistas destacaram nas entrevistas e nos Relatórios que o PIBID se diferencia completamente dos estágios supervisionados, exceto pela visão das docentes das escolas que tendem a conferir a toda e qualquer iniciativa de inserção de licenciandos nas escolas um modelo ultrapassado e ineficaz de estágio. Essa questão fica explícita nos depoimentos das bolsistas:

Eu acho que, generalizando, o que ele se diferencia é que no estágio a gente não tem uma cobrança tão grande de resultados, de desenvolver coisas. O estágio pode ficar mais como horas de observação, não tem uma cobrança. E no PIBID, pelo menos no subprojeto que eu fiquei, tinha uma cobrança maior. A gente se sentia naquela obrigação de ficar aplicando as atividades. E acho que no que se assemelha é que independente da nomenclatura se é PIBID, se é estágio, é difícil mudar a concepção das professoras. As professoras sempre te veem como estagiário. Nem é culpa delas, mas qualquer tipo de projeto que chega à escola elas já interpretam como estágio. [...] O que eu acho é que do mesmo jeito que nós fomos preparadas antes de irmos para as escolas, as professoras deveriam ser também. A explicação sobre o projeto era de fundamental importância que todas as professoras tivessem. [...] Talvez isso fosse papel da supervisora [...] Acho que ela e o coordenador deveriam orientar as professoras. [...] Faltou integração, sabe? (B1, 15/08/2013).

Como estagiária a gente só fica lá no fundo da sala de aula, né? E no final pede a assinatura da ficha (risos). Já no PIBID a gente tem um salário, então o trabalho é totalmente diferente do estágio obrigatório (B2, 14/08/2013).

Inicialmente não teve nenhum diferencial entre o PIBID e o estágio porque isso não tinha ficado claro para os professores. Eles nos viam como estagiários mesmo, então eu acabava sentada só observando o que a professora fazia. Mas depois que eu tive abertura percebi o que o PIBID é infinitamente superior ao estágio (B3, 09/08/2013).

A participação no PIBID é muito mais integrativa. A gente elabora mais, produz muito mais e aprende muito mais do que em um estágio de observação. Não se assemelham em nada, porque o PIBID me dá segurança para ser docente futuramente, já o estágio não (B4, 14/08/2013).

Para mim não tem semelhança nenhuma. No PIBID eu sabia o que ia fazer na escola e tive todas as condições para isso, sabendo da importância de levar resultados para a universidade e fazer uma devolutiva para a escola. Em nenhum estágio eu tive essa oportunidade. No PIBID a gente trabalhou pra valer... Efetivamente. Exercemos o papel de “quase professoras” e isso foi essencial (B5, 15/08/2013).

Acho que é bem diferente porque o estagiário só observa e no PIBID nós precisamos montar as atividades, aplicar as atividades... No estágio a gente ajuda de vez em quando, já no PIBID a gente tem que ajudar sempre. É claro que por ser remunerado o PIBID cobra mais... Mas isso é bom porque aprendemos a ficar mais responsáveis (B6, 19/08/2013).

Se diferencia no sentido de a gente ter que ser responsável. No PIBID a gente é responsável pelas atividades, e falo da elaboração, da preparação, da execução, enfim, do processo todo. Do conteúdo, da base teórica, dos resultados, do sentido das atividades para o professor, para o aluno e, é claro, para nós (B7, 30/10/2013).

Não tem nada a ver. O PIBID é mais direcionado, tem remuneração, tem intervenção. É muito diferente do estágio (B8, 09/10/2013).

De modo geral, todas as bolsistas entrevistadas valorizaram o potencial formativo do PIBID ao afirmarem reiteradamente que tiveram a oportunidade de sair da posição de meras observadoras e interagirem diretamente com alunos, aprendendo a se tornarem professoras a partir do exercício esporádico da profissão e em constante movimento de reflexão sobre suas ações. Cabe salientar que, provavelmente, com esse tipo de formação as futuras professoras terão mais subsídios para engendrar alternativas de ação que mobilizem conhecimentos tanto os conhecimentos teóricos, ou seja, aqueles que provêm de uma elaboração acadêmica, quanto os oriundos das experiências práticas vivenciadas.

As bolsistas B1 e B3, no entanto, destacaram o desvirtuamento do papel do bolsista por parte dos professores das escolas. Novamente é mencionada a questão da diferença entre ser estagiária e ser bolsista de um programa institucional. Diferença esta instituída pela CAPES que, por reconhecer as deficiências da inserção à docência via estágio, frisa que as

ações do PIBID devam ser compreendidas de um modo que privilegie a intervenção do bolsista, não as restringindo a observações.

Nessa mesma direção segue o referencial adotado para subsidiar esta pesquisa. Segundo Gimeno (1995) o professor precisa ter adquirido significativas experiências práticas no decorrer de sua trajetória inicial para que, ao ingressar no magistério, consolide práticas consistentes.

As professoras supervisoras também opinaram sobre as diferenças entre PIBID e estágio e, segundo elas:

O fator remuneração é o que faz mesmo a diferença... Mas fora isso, o estagiário vem aqui basicamente para saber se tem alguém disposto a assinar a ficha por ele. Ou então, quando faz alguma coisinha, tipo uma atividade com a turma, é algo pensando só nele, só no cumprimento das horas dele... Ele não se preocupa com o que os alunos estão aprendendo ou precisam aprender... É algo totalmente desconectado da realidade. Já quem entra para o PIBID sabe que vai ter que por a mão na massa, que aqui na escola não vai ser só um estágio de observação. Então ele já vem com outro olhar... Ele nem quer ficar sentado ali olhando... Ele vem com outro gás, com outra disposição, querendo e devendo mostrar resultados (P1, 08/08/2013).

A primeira diferença é que eles não ficam só naquela questão de observação de sala de aula, mas sim na atuação da prática. Então juntamente com o professor elas planejavam algumas ações e intervenções que propiciassem ao aluno a aprendizagem. Eu não acredito que ele se assemelhe a um estágio supervisionado em nenhum aspecto... E também acho que nem deve (risos)... (P2, 15/10/2013).

Agora a diferença entre o estágio e o PIBID, é que as bolsistas participam de todo o processo da escola, participam das reuniões de ATPC, ouvem as professoras e depois vivenciam isso na sala de aula. É uma interação na verdade, aqui o bolsista não fica só observando não, como a gente vê no estágio (P3, 25/02/2014).

Observa-se nos relatos das supervisoras um aspecto bastante curioso sobre o papel do estagiário. A impressão que se tem, de acordo com elas, é que o estagiário não demonstra interesse em participar mais ativamente das situações de sala de aula, que prefere ficar apenas observando o que os professores fazem, ou ainda, como salienta explicitamente P1, buscando “saber se tem alguém disposto a assinar a ficha por ele”.

É claro que não se pode afirmar categoricamente que isso seja uma inverdade. Certamente há estagiários que não são comprometidos com a carga horária destinada à inserção nas escolas, porém não se pode, também, generalizar. As próprias bolsistas envolvidas nesta pesquisa alegaram que vontade para desenvolverem atividades práticas nos

estágios não lhes faltou, o que faltou mesmo foram oportunidades de concessão de espaço por parte dos professores para que pudessem intervir e um acompanhamento da universidade nesse processo. E isso também se confirma nos trabalhos trazidos na revisão de bibliografia.

Os estudos da área tratados no capítulo 1, sobretudo o de Guarnieri (2012), deixam muito claro que em grande medida a causa da ineficiência dos estágios se deve à falta de apoio aos licenciandos no interior das escolas de Educação Básica, quer seja pela ausência de acolhimento dos professores em exercício, ou pela falta de respaldo e acompanhamento das Instituições de Ensino Superior.

É indiscutível, entretanto, que de uma maneira ou de outra, as ações do PIBID seriam superiores às do estágio, pois ele se trata de uma ação política muito bem direcionada que conta com recursos, inclusive financeiros, que podem assegurar o seu êxito. Os bolsistas são remunerados, os supervisores e coordenadores também, então inevitavelmente são cobrados desses sujeitos resultados mais significativos. Há um contrato de benefício e também de contrapartida. Ao mesmo tempo em que os bolsistas passam a adquirir uma experiência diferenciada, eles se comprometem a não medir esforços em favor da melhoria do quadro atual da formação docente e, conseqüentemente, da educação pública.

Tendo sido unânime a percepção de que as ações do PIBID são mais efetivas àquelas realizadas nos estágios, questionou-se: ao participarem do PIBID, o que mudou das ideias iniciais sobre a docência? Nos relatos abaixo as bolsistas respondem:

Acho que antes eu não tinha uma visão do macro do sistema educativo. Como eu estava só nos estágios, tinha a impressão de que ser professor é estar ali na sala de aula ensinando e pronto. Eu não parava para pensar na questão de planejamento que se tem que fazer para dar uma boa aula. Essa visão do trabalho do professor fora da sala de aula também foi fundamental e eu não tinha clareza disso antes de entrar no PIBID (B1, 15/08/2013).

Mudou muito minha visão. Antes eu achava que ia ter minha turma, que não ia ter interferência de nada... E agora vejo que não é por aí. Existem métodos, técnicas, livros que a gente tem que seguir... Normas, regras. Sabe coisas que se você fosse novato sem ter esse contato, ia ter um choque muito grande? Então... Se eu não tivesse o PIBID acho que entraria em uma escola bem perdida (B2, 14/08/2013).

O que mudou é que antes do PIBID eu não tinha uma base para construir minha futura atuação prática como professora, e também para relacionar os aspectos observados em sala de aula com as teorias e conceitos vistos durante a formação acadêmica. Agora eu tenho! Também foi importante conhecer as relações que rodeiam o trabalho docente para além de seu trabalho em sala de aula: a relação com a direção da escola, com as famílias dos alunos... Porque elas permeiam de forma constante o trabalho do professor, né? Elas mostram a face do professor como mediador de todas

essas relações. A preparação das aulas, das provas, de atividades adaptadas, de relatórios, dentre tantas outras atividades que caracterizam o trabalho do professor também puderam ser acompanhadas de perto, e essa oportunidade eu não tive durante os estágios obrigatórios do curso. Então eu posso dizer que o que mudou é que antes eu não imaginava o que era a atuação docente em seus mínimos detalhes e nas atividades mais cotidianas, e agora isso tudo fica claro para mim (B3, 09/08/2013).

Antes eu tinha uma visão muito romântica do que é ser professor, da escola, das crianças. Agora já tenho a capacidade de lidar com as diversidades e as adversidades que existem. Sinto que eu sei em que caminho seguir e onde vou chegar. Tenho uma visão mais realista (B4, 14/08/2013).

Antes de ser bolsista a gente tinha uma visão muito negativa. A universidade sempre deixou em evidência o que estava errado em relação ao trabalho do professor em sala de aula e a responsabilidade que ele tem diante do fracasso escolar dos alunos. Então eu entrei com essa visão negativa no subprojeto e com o tempo eu mudei porque eu vi que, apesar de todos os problemas de dentro e fora da sala de aula, existem coisas muito positivas acontecendo, como a realização do professor quando faz bem o seu trabalho (B5, 15/08/2013).

Ah... Acho que a cada reunião, a cada atividade aplicada, a cada contato, a gente aprende algo novo, algo diferente. A cada dia que eu vou à escola aumenta a minha visão sobre o que é ser professor e provavelmente vai aumentar cada vez mais (B6, 19/08/2013).

Eu tive mais realidade, mais pé no chão. Antes eu tinha uma noção mais idealista, principalmente em relação aos professores. Eu não imaginava como se dava essa relação, o quanto seria complexo entender a relação que eles estabelecem entre si, com a escola, os alunos (B7, 30/10/2013).

Aprendi a pensar projetos e estratégias que correspondam à realidade dos alunos. Para mim isso foi o mais importante. Eu não sabia como seria possível aliar aquilo que o aluno sabe a conhecimentos novos. Aprender esse movimento foi essencial (B8, 09/10/2013).

O que se observa inicialmente nos relatos das bolsistas é que suas afirmações colocam em xeque a legitimidade da linha de pensamento educacional que confere única e exclusivamente à atuação profissional pós-graduação o processo de aprendizagem da docência. Isso porque, se o progresso evidenciado nas respostas das entrevistadas – que evoluíram gradativamente de um rol de concepções a um conjunto elaborado de percepções subsidiadas por ações práticas – não representar por si só um processo de amadurecimento e apreensão do que seja a dimensão prática da profissão docente, o que mais poderia sê-lo?

Igualmente relevante foi detectar, com base nos dados analisados, que a aprendizagem da docência não se vincula, necessariamente, ao gosto por lecionar. Inclusive, ao menos no que tange às considerações dos sujeitos desta pesquisa, o que ocorre é justamente o contrário: quanto mais as licenciandas aprendem sobre a docência, mais se interessam pelas atividades

de pesquisa e menos pelo exercício do magistério na Educação Básica. Mesmo assim, as bolsistas não descartaram o fato de que o PIBID, em termos de orientação para o trabalho docente, pode ser considerado suficiente para munir-las de segurança para enfrentar os desafios cotidianos das salas de aula, do ensino e da aprendizagem. Os depoimentos a seguir confirmam essa questão:

As ações do PIBID me deram uma boa experiência, um bom respaldo para que eu tivesse ideia de como preparar uma atividade e tudo o que envolve isso. A gente sabe que aplicar uma atividade é muito rápido, mas as horas de estudo que têm por trás disso é que valem mesmo. Nessas horas a gente vê tudo o que envolve a prática do professor e, sabendo disso, me sentirei mais preparada para enfrentar toda essa complexidade quando eu iniciar a carreira (B1, 15/08/2013).

Se eu não tivesse o PIBID talvez não tivesse a visão que eu tenho hoje, porque como inserem a gente em escolas de periferia, a gente começa já conhecendo o que é ruim. [...] Então você prepara o psicológico na sua formação, por isso acho que quando eu for trabalhar não vou passar por esse “baque”. Mas mesmo assim eu não me sinto muito otimista não, viu... Porque, embora o PIBID seja um programa excelente, ele mostra bem a realidade, ali você vê o que vai ter que encarar na profissão e isso não me agrada muito. Agora a gente tem orientação né, temos com quem contar, temos um apoio. Mas a partir do momento em que estivermos formadas, é cada um por si (B2, 14/08/2013).

O preparo do PIBID é excelente! Eu continuo achando que a prática mesmo a gente só vai aprender no exercício da profissão, mas o PIBID me ajudou a ver de que modo eu posso caminhar para aprender essa prática da melhor maneira possível. Eu tive oportunidades de contato com sala de aula, com reuniões, com planejamentos, enfim, pude ter uma participação ativa e isso faz toda diferença na formação (B3, 09/08/2013).

Posso dizer com todas as letras que me sinto muito mais segura para atuar como professora tendo participado do PIBID. Ele me aproximou da realidade dos alunos, que é bem diferente da que eu vivi... e eu precisava sentir essas diferenças sociais e culturais, isso faz parte do trabalho docente. E mais: tenho certeza que aprendi bem mais do que minhas amigas que não participaram do PIBID e que me sinto mais preparada do que elas (B4, 14/08/2013).

[...] Independente de não pretender trabalhar no ensino fundamental, para mim foi essencial participar do PIBID para que eu soubesse especificamente qual é o papel do professor na sala de aula. [...] Eu, hoje, como Pedagoga formada na UNESP posso dizer que o que me fez conhecer o trabalho do professor foi o PIBID e não todas aquelas 500 horas de estágio (B5, 15/08/2013).

Olha... Eu acho assim: me sinto segura e preparada quando eu sei como vou ter que trabalhar. Então, como eu estudei a proposta toda do PIBID e tenho orientação sempre que eu preciso, ali eu estou segura. O problema vai ser na hora que eu estiver sozinha em uma escola, de frente com todos os

professores e alunos... Não sei como isso vai ser. Eu quero muito dar aula, mas sinto um pouco de receio por saber que eu não vou ter com quem contar se algo complicado acontecer (B6, 19/08/2013).

O PIBID proporciona para a gente o contato com a realidade. A gente viu como se aplica a teoria que aprendemos na prática. Em uma sala de aula a gente aprende também a ter noção de tempo, do que dá certo e do que não dá, do que produz e do que não produz... Agora eu me sinto devidamente preparada para ser professora (B7, 30/10/2013).

Me preparou bem mais que o estágio. Eu aprendi muitas coisas, como a interdisciplinaridade. Ajudou muito a pensar como enfrentar o começo da carreira. Eu, como professora particular, vejo que se não fosse pelo PIBID não entenderia certas particularidades dos alunos, nem a lidar com dificuldades de aprendizagem (B8, 09/10/2013).

O primeiro fator que se pode verificar no discurso das bolsistas é que elas consideram a formação para a prática proporcionada pelo PIBID bastante completa, uma vez que ela atinge a participação dentro e fora das salas de aula e, além disso, a articulação teoria-prática. Nesses depoimentos, especificamente, ficou em evidência a possibilidade de aplicação de atividades correspondentes àquelas praticadas pelos professores no interior das salas de aula. Considerando-se que, segundo Gimeno (1995), tais atividades constituem o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e que são necessárias para a aprendizagem das práticas didáticas, notam-se evidências de um preparo prático bem sucedido nas ações dos subprojetos.

Outra questão suscitada pelas bolsistas diz respeito à compreensão do contexto escolar como um todo, levando-se em conta as diferentes realidades às quais os alunos pertencem. Sentir essa realidade é um grande avanço, pois ela pode provocar “choques” ao professor em início de carreira, caso ele não tenha se deparado com situações escolares diversas em sua formação (Veenman, 1984).

O último aspecto extraído desses depoimentos refere-se à permanência de receio de algumas licenciandas em formação (B2 e B6). Percebe-se em suas colocações que o inevitável “abandono” pós-formação as intimida, ainda que suas expectativas para lecionar sejam consideravelmente positivas.

De fato a angústia sentida pelas licenciandas é delicada e merece uma atenção especial. Por alguma razão, as políticas docentes tendem a se preocupar exclusivamente com a formação inicial de professores – com ressalva a algumas iniciativas pontuais que se engajam no desenvolvimento do professor em início de carreira, mencionadas no estado da arte de

Gatti, Barreto e André (2011) –, entregando quase sempre o professor iniciante à própria sorte.

Existem iniciativas voltadas à formação continuada, tanto na modalidade institucionalizada quanto em serviço, todavia, o que se verifica é que apesar dos “esforços inegáveis que se tem feito para afirmá-la como sistemática, planejada e condizente com as diretrizes federais colocadas, a formação continuada acontece num plano ainda errático” (GALINDO; INFORSATO, 2008, p. 94-95).

Dessa maneira, a presente pesquisa comunga com Fernandes e Mendonça (2013) ao inferirem que são necessárias ações políticas complementares que abarquem a dimensão do trabalho docente, como “a criação de bolsas de permanência para os egressos Pibid que optam por exercer o cargo de professor na Educação Básica” (p. 234).

A questão do preparo oportunizado pelo PIBID para as licenciandas bolsistas também se direcionou às supervisoras que, ao respondê-la, garantiram:

O que elas passaram aqui não passariam num estágio de jeito nenhum. Elas viram a escola viva e não somente aquela que a gente vê estática nos livros. As bolsistas veem na teoria como o aluno aprende, como o professor trabalha... Mas aí ele chega aqui na prática e se pergunta “O que é que eu faço? (risos). Aqui é o dia a dia... nada é igual, então o preparo delas foi ótimo (P1, 08/08/2013).

O PIBID contribuiu muito nessa questão prática para as meninas. Mostrou que a escola tem problemas sim, que os alunos têm dificuldades sim... Mas, principalmente, que o trabalho do professor é muito importante e que aqui elas teriam a oportunidade de sentir isso. É claro que aquelas que se propuseram a desenvolver mais atividades, que se engajaram mais, que tiveram mais atitude, com certeza desfrutaram mais desse momento de formação tão necessário para elas. Poder aplicar atividades, ver o que deu certo e o que não deu certo na prática e qual é a possibilidade de fazer diferente... Essas são coisas que elas aproveitaram muito bem e, como o estágio não proporciona um contato assim tão eficaz, as meninas saíram na frente, com certeza se destacaram bem mais, se prepararam bem mais do que aqueles que não participaram (P2, 15/10/2013).

O PIBID preparou muito bem as bolsistas. Eu diria até que mais do que preparar, ele as transformou, em tal ponto de mudar a visão delas. Tive um caso aqui na escola de uma das bolsistas dizer que não gostaria de seguir carreira porque não se identificava, mas após certo tempo ela mudou sua visão completamente. Ela viu que o negócio dela era mesmo a sala de aula, que era ensinar (P3, 25/02/2014).

Nota-se nos relatos que as professoras supervisoras reiteram a qualidade do PIBID no que se refere ao preparo prático, também frisando o envolvimento das bolsistas em atividades docentes e, além disso, supõem que as bolsistas após terem participado no PIBID agregam um

diferencial que as destaca entre aqueles que não desfrutaram da mesma oportunidade de atuação. A fim de explorar essa suposição, faz-se pertinente evidenciar o que representa ser ou ter sido uma bolsista do PIBID para as licenciandas:

Eu acho que representou um amadurecimento porque eu tive experiências muito significativas. Comecei a articular melhor teoria e prática, e isso foi o que mais tirei de proveito do PIBID. Acho que o PIBID foi um divisor de águas para mim. [...] (B1, 15/08/2013).

Parece que eu tenho uma experiência muito maior que minhas amigas que não fizeram parte do PIBID. O PIBID parece uma referência. Parece que a gente se divide em pré e pós-PIBID, então é bem diferente o que você sente depois de participar dele (B2, 14/08/2013).

Para mim, ter participado do PIBID representou um trampolim. Eu mudei em vários sentidos, me sinto mais próxima do que é ser professor. Enfim, foi um salto qualitativo na minha formação (B3, 09/08/2013).

O PIBID é tão importante que eu acho que todos os alunos daqui deveriam participar. Ser integrante do PIBID é ter um diferencial, é ter oportunidades para viver a profissão futura de um jeito inexplicável. (B4, 14/08/2013).

Para mim, foi a chave de ouro da minha formação porque tive a oportunidade de trabalhar efetivamente como profissional da educação. O preparo prático foi ótimo! Essencial! Eu me sinto com um diferencial por ter participado desse subprojeto, especificamente (B5, 15/08/2013).

O que ele representa no momento é que quando eu falo que sou bolsista PIBID, não só eu como todo mundo já sabe que eu estou participando de verdade de um projeto sério... Que não estou na escola à toa, só para observar, sabe? Representa desempenhar um papel e sentir que eu estou ajudando, levando capital cultural para as crianças (B6, 19/08/2013).

Para mim foi porta de entrada para a profissão. Ter o PIBID no meu currículo mostra que tive uma formação muito superior a de outros ex-alunos da Pedagogia que não foram bolsistas (B7, 30/10/2013).

O PIBID foi um grande incentivador, essa que é a verdade. Porque depois que a gente se forma a tendência é pararmos no tempo e o PIBID não deixa isso acontecer. Nós criamos raízes no estudo, na busca de diferentes estratégias para ensinar. Então representou isso: uma formação para além da graduação (B8, 09/10/2013).

É interessante observar o entusiasmo das bolsistas ao exporem o orgulho de si próprias por terem participado de uma iniciativa tão gratificante que é o PIBID e a autoavaliação que elas, involuntariamente, fazem da passagem de suas concepções iniciais às suas percepções adquiridas sobre o ser professor. Essa transição, marcada por uma mudança qualitativa de

atitudes e do modo de ver, entender e se aproximar da docência é uma marca intrínseca ao preparo prático, pois trata-se de uma passagem resultante de um conjunto de experiências.

Nesse sentido, se o questionamento de Marcelo (1991, p. 23) citado no primeiro capítulo que delinea a noção de preparo prático for retomado neste momento da pesquisa, responder a “¿Qué aprenden los profesores de la experiencia?” implicará dizer: aprendem a se autoavaliar, a reconhecer o amadurecimento de suas próprias práticas e a ter a consciência da necessidade de sua constante oxigenação. Tal amadurecimento proveniente da experiência é alcançado, evidentemente, quando o preparo prático se estrutura de maneira adequada.

Assim, ao se considerar a totalidade de elementos tratados ao longo dos sub-eixos de análise, obtém-se um diagnóstico altamente motivador. Em primeiro lugar porque, guardadas as devidas proporções, a pesquisa revelou que quando as ações são intencionalmente planejadas, orientadas e realizadas, torna-se possível promover um desenvolvimento pré-profissional docente no momento da formação inicial, em favor da minimização dos impactos que assolam os professores nos primeiros anos da carreira. Em segundo, porque foi identificado e reiterado que o PIBID é uma iniciativa de forte impacto social, educacional e acadêmico por implementar ações de parceria jamais vivenciadas com tanto vigor; e em terceiro lugar, porque as percepções relatadas pelas bolsistas vão, na maioria das vezes, ao encontro da proposta do Programa Institucional, cujo intuito principal é a qualificação do bolsista.

Ainda que se destaquem as contribuições, cumpre lembrar que as dificuldades também se fizeram presentes. Assim sendo, a seguir é esquematizado um quadro que explicita o balanço geral do PIBID Pedagogia, destacando os aspectos positivos e negativos da experiência com o intuito de que os primeiros tendam a ser reforçados e, os segundos, repensados.

Posteriormente, são tratados os resultados obtidos com esta investigação.

Quadro 11: Balanço Geral da experiência PIBID na voz das bolsistas

| Aspectos positivos e negativos da experiência PIBID | | |
|---|--|---|
| | Positivos | Negativos |
| S1 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades desenvolvidas em sala de aula articularam teoria e prática; 2. Aproximou formação inicial e formação continuada através de ações de parcerias conjuntas; 3. Proporcionou uma visão macro do sistema educacional; 4. Viabilizou participação em atividades fora de sala de aula direta ou indiretamente relacionadas ao ensino; 5. Possibilitou trocas profissionais com algumas professoras; 6. Respaludou o planejamento e a aplicação de atividades; 7. Incentivou a reflexão sobre o auto desempenho e suas implicações no processo ensino-aprendizagem; 8. Permitiu conhecer e aprender as normas internas da escola; 9. Reconhecimento financeiro intensificou a dedicação das bolsistas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Houve falhas no estabelecimento de relações entre universidade e escola; 2. Algumas professoras em exercício manifestaram estranhamento e resistência inicial à atuação das bolsistas nas salas de aula; 3. Ao revelar a difícil realidade das escolas e a complexidade do trabalho docente, despertou o sentimento de receio nas bolsistas; 4. Número elevado de bolsistas comprometeu o acompanhamento pela professora supervisora; 5. Professora supervisora estabeleceu relação distante com as bolsistas, revelando pouco envolvimento; 6. Muitos bolsistas por escola pode ter prejudicado a rotina da instituição. 7. Professores das escolas não foram preparados para receberem as bolsistas e, portanto, as compreendiam como estagiárias. |
| S2 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades desenvolvidas em sala de aula articularam teoria e prática; 2. Possibilitou perceber os aspectos favoráveis da docência, como a realização profissional sentida ao se alcançar resultados promissores; 3. Estratégias de trabalho coletivo geraram impactos positivos na aprendizagem dos alunos e na socialização pré-profissional; 4. Professora supervisora apresentou disposição e afinco nas atividades junto ao Programa; 5. Reuniões com todas as professoras na escola e na universidade foram essenciais para que ficassem claros os objetivos do Programa; 6. Número reduzido de bolsistas facilitou o controle e o acompanhamento pela supervisora; 7. Ofereceu subsídios para que as bolsistas entendessem e sentisse a dimensão do que é ser professor. 8. Reconhecimento financeiro intensificou a dedicação das bolsistas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Faltou articulação entre os subprojetos do curso de Pedagogia para que um pudesse se espelhar nas ações do outro ou detectar ações que não costumam ser bem sucedidas a fim de evitá-las; 2. Algumas professoras em exercício manifestaram resistência inicial à atuação das bolsistas nas salas de aula em virtude de não as reconhecerem como futuras professoras; 3. Não foram contemplados os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, que correspondem à fase de alfabetização (cuja atuação é essencial para a aprendizagem profissional do pedagogo); 4. As atividades de natureza prática e os momentos de intervenção ocorriam somente a cada três semanas; 5. Queixas sobre os alunos e mensagens negativas advindas das professoras desestimulavam as bolsistas. |

Fonte: Elaboração da autora.

Com base nas apreciações feitas ao longo dos sub-eixos que tratam das percepções das bolsistas PIBID sobre a docência foi possível construir o quadro 11. Ele expressa os principais pontos positivos e negativos a partir dos relatos dos sujeitos envolvidos, revelando certo equilíbrio no que concerne à adequabilidade das duas propostas de subprojetos.

Pensando cada um dos aspectos levantados, coube fazer uma seleção daqueles que se apresentam como favoráveis e daqueles que são limitadores em relação ao preparo prático. Começando pelos limitadores, o que se destacou foi sem dúvida alguma a resistência dos professores das escolas às propostas de intervenção das bolsistas.

O fenômeno da resistência manifestou-se de forma mais aguda nos primeiros seis meses de convivência entre professores e bolsistas. Isso ocorreu porque, como os professores estão acostumados a receber estagiários, cuja atuação muitas vezes restringe-se à observação, deparar-se com uma situação que fugiu ao alcance do entendimento coletivamente instaurado nas escolas parceiras sobre como funciona a inserção de licenciandos à docência, foi impactante para eles.

Não é de hoje que a formação de professores estrutura-se de forma fragmentada, privilegiando a aprendizagem de teorias em detrimento às vivências de natureza prática e, por essa razão, sabe-se que os professores das escolas também experienciaram contatos superficiais com a docência. Logo, esperar deles uma postura acolhedora tão logo recebessem as bolsistas e suas propostas nada convencionais, seria utópico.

No entanto, é preciso romper essa visão ainda predominante de formação inicial de professores, mais precisamente no momento de inserção à docência. Desconstruir tal visão, que inclusive dificulta a legitimidade das intervenções realizadas pelos aprendizes da docência, é o que se coloca como um dos maiores desafios para a formação docente.

Assim sendo, faz-se imprescindível atentar também para os professores que já se encontram inseridos profissionalmente nas escolas, uma vez que “a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso da política” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 266).

Resgatando as proposições de Marcelo (2011), que também relaciona a ineficiência da formação inicial aos embaraçosos processos em que se dá a socialização entre pares e entre futuros professores e seus mentores, vale lembrar que não são quaisquer experiências que agregam aos licenciandos condições para iniciarem a profissão. Segundo o autor, as experiências devem ser configuradas por condições favoráveis à aprendizagem do ofício docente e isso se dá a partir do estabelecimento de relações propícias à aprendizagem mútua.

Além disso, em outra obra Marcelo (1991) também fala em condições compreendidas como o provimento de conhecimento pedagógico geral, que pode e deve ser incorporado com a ajuda dos professores em exercício; conhecimento do conteúdo, do currículo, dos métodos de ensino e dos materiais; conhecimento dos alunos e do contexto educativo e social em que se inserem; conhecimento das finalidades educativas. Tais condições inevitavelmente remetem aos pontos positivos da experiência PIBID que foram selecionados para comentar as atividades realizadas em sala de aula, por agregarem as diferentes formas de conhecimento sugeridas pelo autor.

É importante ressaltar que os outros elementos caracterizados como pontos positivos do PIBID também assumem importância ímpar, pois eles são consequência das ações práticas realizadas em sala de aula, fora dela, mas no âmbito escolar, e na universidade, mas as atividades foram, de fato, as instrumentalizadoras do preparo prático, como se verá adiante.

As bolsistas, sem exceção, mencionaram em seus relatos que apesar das resistências das professoras e de qualquer dificuldade que possam ter enfrentado, puderam realizar ações práticas, isto é, “atividades docentes” (GIMENO, 1995) em sala de aula. Conforme já descrito, tais atividades foram em alguns momentos realizadas com pequenos grupos e, em outros, com a classe toda. Seja como for, em ambos os casos foi possível averiguar que as bolsistas exerceram a capacidade de, através de oportunidades de gestão de classe e da matéria (GAUTHIER et al., 1998) planejar, executar e avaliar atividades em sala de aula configuradas por usos metodológicos e partilha de competências, convergentes à finalidade pedagógica que deve ser intrínseca ao trabalho do professor, isto é, o ensino e a aprendizagem.

As atividades desenvolvidas costumavam ser referentes às estratégias de alfabetização, no caso das bolsistas do S1 e voltadas à aplicação de modos de ensinar através de meios de comunicação e expressões artísticas (televisão, rádio, literatura, música, etc.), no caso do S2. De forma geral, para elaborá-las as bolsistas utilizavam materiais didáticos da própria escola e também aqueles feitos por elas mesmas, de forma a complementar o ensino de conteúdos. Para a realização de atividades as bolsistas relataram ter cumprido etapas que vão muito além do momento da aplicação. Assim, elas:

- Pesquisavam o tema que gostariam de abordar na atividade;
- Buscavam apoio dos coordenadores na universidade para, juntos, pensarem como adequar as atividades aos alunos beneficiários;

- Recorriam à supervisora para verificar a viabilidade da aplicação de cada atividade proposta;
- Organizavam-se quanto a tempo e espaço;
- Procuravam inserir atividades que fossem convergentes aos conteúdos estudados pelos alunos no momento;
- Estudavam os livros e apostilas utilizados pela professora;
- Selecionavam materiais concretos, ou não, dependendo da atividade proposta;
- Aplicavam as atividades com a presença da professora da sala de aula; e
- Avaliavam essas atividades tendo em vista os objetivos delineados.

Todas as etapas descritas, extraídas dos diferentes relatos das bolsistas, expressam tanto as concepções de gestão de classe e, sobretudo, da matéria, formulados por Gauthier *et al.* (1998), quanto o conjunto de atividades que, sob o entendimento de Gimeno (2000), resultam tarefas. Desse modo, nota-se que as bolsistas puderam vivenciar um preparo prático bem estruturado, pois através das atividades realizadas se aproximaram do principal papel que um professor deve aprender a construir, que é o de ensinar.

Como principal resultado decorrente da análise dos dados coletados aponta-se o elevado potencial que o PIBID detém no preparo prático de licenciandos, uma vez que as atividades desenvolvidas pelos subprojetos se aproximam da essência de uma formação que privilegia a aprendizagem da profissão docente por possibilitarem a constituição de práticas didáticas e condições para o ensino em sala de aula nas escolas parceiras. No entanto, ao se considerar que o PIBID proporciona o contato com os percalços da profissão futura, defende-se que, conforme já mencionado, sejam criadas políticas complementares que atinjam outras esferas do trabalho docente, para que a eficácia do preparo prático garantido pelas ações do PIBID não se esmoreça quando colocada em contato com os desafios que inevitavelmente surgirão no início da carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição da presente pesquisa, que teve como propósito analisar a relação entre as ações do PIBID Pedagogia e o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, deu-se mediante um percurso de investigação que incluiu diferentes etapas. Por se reconhecer a importância de cada uma delas, optou-se por resgatá-las neste momento do trabalho e estabelecer aqui um diálogo entre seus desdobramentos e as conclusões obtidas com a análise realizada.

O percurso trilhado, iniciado por uma revisão de bibliografia sobre o PIBID, permitiu inserir esta pesquisa num contexto de discussões mais amplo acerca das contribuições do Programa e, também, verificar que embora os trabalhos localizados nas diferentes bases de dados enfeixem ponderações de indiscutível importância para repensar a formação de professores, é inexpressiva a quantidade de estudos que se direcionem a questão do preparo prático para a docência. A revisão apresentou, nesse sentido, um dado motivador e, ao mesmo tempo, desafiador. Motivador porque concedeu a esta pesquisa certa originalidade ao focalizar aspecto pouco explorado. E desafiador porque seriam raras as referências às quais se poderia recorrer para subsidiar as proposições empreendidas.

Tendo em vista tal verificação e, portanto, a responsabilidade que passou a ser intrínseca a este estudo, com o apoio do referencial teórico-metodológico escolhido após exaustivas leituras de obras pertencentes ao campo da formação e trabalho docentes, foi possível projetar o método da pesquisa, isto é, eleger o caminho metodológico, os objetivos e as questões norteadoras de forma que eles se mantivessem coerentes ao longo do trabalho.

A pesquisa edificou-se como uma investigação de abordagem qualitativa de natureza empírica, tendo como base as orientações de Bardin (2011) sobre análise de conteúdo. Tal opção decorreu do fato de o direcionamento da pesquisa condescender com a estratégia de codificação de dados em categorias ou eixos de análise a partir das informações provenientes das fontes.

No que se refere aos objetivos, correspondentes às questões norteadoras, dois momentos foram conjecturados: no primeiro buscou-se delinear e explorar o conceito de preparo prático a partir de conceitos-chave propostos pelo conjunto de autores adotados para compor o referencial teórico; e num momento posterior, visou-se à identificação seguida de análise das ações oportunizadas pelo PIBID Pedagogia que, de fato, contribuísem para a efetivação do preparo prático.

A elaboração das questões centrais e dos objetivos da pesquisa esteve estreitamente ligada à organização estrutural dos capítulos da dissertação, iluminando principalmente os capítulos 1 e 4. Desse modo, o primeiro capítulo, intitulado *O lugar da prática na formação inicial: situando a noção de preparo prático no contexto atual de inserção à docência*, tratou de esboçar a noção de preparo prático e suas especificidades em meio ao preocupante cenário que configura a formação inicial de professores. Nele foram apresentados indicadores de falhas dos cursos de licenciatura no processo de inserção à docência, apontando os principais problemas e possibilidades existentes. Valendo-se principalmente das possibilidades anunciadas, apresentou-se em subitem específico alguns conceitos que podem orientar o estabelecimento de vivências práticas proveitosas no âmbito da formação de professores, desenvolvidos por Gauthier et al., Gimeno e Marcelo.

Cabe resgatar que a combinação de tais conceitos resultou o delineamento da noção de preparo prático que, de maneira sucinta, pode ser considerada uma etapa de contínuo desenvolvimento na formação inicial que visa à aproximação do futuro professor com o conjunto de atividades e tarefas que ele realizará ao longo do trabalho docente. Etapa essa cumprida prioritariamente *in loco*, ou seja, no interior das escolas de Educação Básica, mas que também opera significativamente na universidade, caracterizando-se pelo incentivo a vivências para além da observação de eventos cotidianos de sala de aula, ou seja, a vivências de intervenção, de aplicação e de participação ativa dos licenciandos, consolidadas mediante provimento de condições favoráveis à constituição de práticas didáticas.

A essência do preparo prático pôde ser evidenciada no capítulo que concedeu voz às bolsistas e às professoras supervisoras pertencentes aos subprojetos S1 e S2 do PIBID Pedagogia, nomeado *Relações entre o PIBID Pedagogia e o preparo prático para a docência: análise dos dados e resultados*. Nesse capítulo, a partir dos dados derivados das entrevistas, cotejadas com registros de Relatórios, configurou-se dois eixos de análise: *Concepções das bolsistas sobre a docência no pré-PIBID*; e *Percepções sobre a docência no PIBID e no pós-PIBID*. Os resultados que se destacaram nesses eixos de análise são apresentados a seguir.

No eixo *Concepções das bolsistas sobre a docência no pré-PIBID* verificou-se que ao considerarem o que estudaram no curso de Pedagogia, as bolsistas declararam abertamente que aprenderam muito pouco ou nada sobre a docência. De acordo com seus relatos, o curso apresenta um padrão elevado de conhecimentos teóricos, mas falha ao separá-los tão incisivamente da prática, quer dizer, de uma suposta prática, pois esta nem mesmo de forma isolada da teoria se manifesta. Nessa perspectiva, determinadas bolsistas acabaram se

apropriando da ideia equivocada de que só se aprende sobre a docência na prática profissional, reforçando alguns discursos presentes no âmbito da formação docente, como o clássico “na prática, a teoria é outra”, e concebendo o ser professor como algo extremamente difícil de ser definido, compreendido e sentido.

De acordo com Marcelo (2011), não é por acaso que os professores iniciantes enfrentam tantas dificuldades. É certo que muitas delas terão de ser enfrentadas independentemente da qualidade da formação oferecida, porém, comungando com Gimeno (1995), o autor defende que elas são acentuadas quando há ausência de experiências e vivências significativas durante a trajetória inicial de formação do professor.

Ainda sob o olhar de Marcelo (2011), a deficiência dos cursos de licenciatura no que se refere à preparação do jovem professor para seu ofício é uma questão muito séria e tem se revelado em diferentes países. Ao se remeter a esse assunto, apresenta algumas modalidades de políticas de inserção e as denomina como iniciativas capazes de revitalizar o elo perdido entre formação e docência, sendo verdadeiras pontes para o desenvolvimento profissional docente.

Tendo em vista a expectativa positiva depositada pelo autor nas políticas de inserção e considerando-se que o PIBID representa em âmbito nacional a política mais assertiva na direção apontada pelo autor, no segundo eixo de análise foram investigadas as ações do Programa no preparo prático de licenciandas para a docência.

O eixo *Percepções sobre a docência no PIBID e no pós-PIBID* revelou que durante a participação no Programa as bolsistas desenvolveram uma série de ações, distribuídas em diferentes espaços, tais como a universidade e o ambiente interno e externo às salas de aula nas escolas, em prol do preparo prático. Assim, optou-se por desdobrar este eixo em dois subeixos de análise: *Ações desenvolvidas*; e *As ações iluminadas pela noção de preparo prático*.

No que tange às ações realizadas na universidade, foram realizadas discussões sobre as vivências práticas em reuniões conduzidas pelo professor coordenador de cada subprojeto. Nessas reuniões, as bolsistas podiam compartilhar suas experiências e receber apoio para os dilemas que enfrentavam cotidianamente no interior das escolas parceiras, o que se constituiu como um momento oportuno para a reflexão sobre o que vinha sendo desenvolvido e o que se pretendia desenvolver. Entretanto o saldo dessas ações foi parcialmente satisfatório, uma vez que algumas bolsistas detectaram insuficiência de acompanhamento do coordenador nas escolas e de apoio do professor supervisor, o que se confirmou com o estranhamento inicial dos professores em exercício.

Nessa direção, Marcelo (1991) assegura que a partilha de experiências é também uma forma de construção de saberes, pois através da socialização aprendem-se coisas que poderiam não ter sido cogitadas isoladamente. Embora o autor não tenha cunhado o conceito de socialização profissional docente, tendo se apropriado de teorias já consolidadas por outros autores para explicitar sua concepção sobre o tema, é importante ressaltar que a forma com que ele articula formação e trabalho docente / políticas de inserção e desenvolvimento profissional docente, para discutir a socialização é bastante fértil a este estudo.

No que se refere à socialização na esfera da docência, cabe mencionar, também, aquela que se estrutura nas escolas. Com base nos relatos das bolsistas, a partilha de competências e experiências entre elas e as professoras em exercício se deu inicialmente de forma conflituosa, representando o principal fator de interferência no preparo prático. Conforme assinalado no transcórre do sub-eixo que descreve as ações desenvolvidas, algumas professoras responsáveis pelas salas em que as bolsistas formam inseridas apresentaram sinais de resistência, evidenciados tanto explicitamente através de insinuações do tipo “A gente trabalha assim há 10, 20, 25 anos e sempre deu certo, então não é você que vai chegar aqui e dizer que eu preciso mudar”, quanto implicitamente através da delegação de atividades de cunho não pedagógico e externo à sala de aula para preencherem o tempo de permanência das bolsistas no recinto escolar. Nesse sentido, é possível constatar que mesmo essa questão não sendo por si só determinante no processo de preparação das licenciandas bolsistas para a prática, sua interferência pode prejudicar o desenvolvimento de práticas didáticas que, conforme analisa Gimeno (1995) são configuradas por usos metodológicos e referem-se principalmente ao como ensinar.

Em decorrência das solicitações das professoras e, certamente, das orientações dos próprios subprojetos, explicitadas no terceiro capítulo, grande parte do tempo de atuação das bolsistas foi destinada a ações fora de sala de aula, ainda que quase sempre relacionadas ao ensino. Entre elas, destacam-se a participação em reuniões de HTPC, de pais e professores; planejamento de atividades; e, no caso do S2, formação específica de conteúdos e técnicas de ensino para o corpo docente. É inquestionável que tais ações também foram de suma importância para que as licenciandas pudessem sentir a dimensão total da profissão docente e, assim, cumprir as determinações da CAPES. No entanto, as ações que, de fato, contribuíram expressivamente para que o preparo prático se manifestasse foram aquelas organizadas em sala de aula, pois esse é o espaço próprio ao desenvolvimento de práticas didáticas.

As ações das bolsistas em sala de aula foram constituídas preponderantemente sob a forma de atividades, conforme já aludido. Diante da análise empreendida, foi possível

averiguar que tais atividades (de escrita, oralidade, manipulação de materiais concretos, ludicidade, entre outras intencionalmente projetadas) corresponderam ao conceito de *atividade docente* definido por Gimeno (2000) – que as caracteriza como ações educativas, cujo objetivo é despertar um processo no aluno que origine efeitos compatíveis com determinada finalidade pedagógica –, pois verificou-se que as licenciandas mais do que aplicarem tarefas (expressas por exercícios praticados para apreciação dos conteúdos incorporados pelos alunos), participaram ativamente de todas as suas etapas, compreendidas por Gimeno (1995) como planejamento, elaboração e avaliação, a partir de estratégias metodológicas de ensino.

Além disso, ponderando sobre o fato de as práticas didáticas se remeterem às práticas organizativas e institucionais, como observa o autor, os relatos das bolsistas e professoras supervisoras permitiram refletir sobre a relação que se faz necessária entre aquilo que se planeja desenvolver em um contexto específico de sala de aula e o planejamento coletivo dos professores, que se dá mediante necessidades identificadas nos alunos das escolas, sujeitos pertencentes a uma comunidade local; bem como entre as necessidades locais dos professores e alunos e as diretrizes adotadas pelo Município ou Estado; e, por fim, entre as atividades e tarefas propostas e o seguimento curricular presente no planejamento dos professores e também nas apostilas e livros didáticos aos quais o trabalho docente deve estar constantemente atento.

No tocante à gestão de classe e gestão da matéria, conceitos cunhados por Gauthier et al. (1998) que também configuram o preparo prático, pode-se dizer com base nos relatos e registros que houve ocorrências de gestão da matéria muito mais do que de classe. Apenas a bolsista B8 colocou o problema da indisciplina como uma problemática que deve ser estudada profundamente para que o futuro professor sinta-se preparado para a docência. As outras bolsistas, no entanto, inclinaram-se mais a questões referentes à organização do tempo, elaboração das atividades, domínio de conteúdos e ao que elas nomeiam vulgarmente como “ter didática” e “ter competência”.

Nessas condições, observa-se que as bolsistas tiveram oportunidades de vivenciar um preparo para a prática bastante sólido. Talvez não tanto quanto o desejado e que deve ser ainda buscado, mas muito além do que se obtém pelas ações dos estágios supervisionados. Tal evidência pode ser constatada na análise realizada que articula as ações do PIBID Pedagogia à noção de preparo prático delineada, mas também pelas representações das alunas bolsistas e das supervisoras sobre os impactos do Programa na formação e atuação docentes. Ao mesmo tempo em que as bolsistas sentem que detém um diferencial, um componente a mais em sua

formação do que aqueles que não tiveram a oportunidade de participar do PIBID, as professoras supervisoras reconhecem as nítidas diferenças entre bolsistas e estagiários, frisando que os primeiros têm vantagem sobre os segundos.

Ao observar o agrupamento de aspectos positivos e negativos da experiência no PIBID (vide quadro 11), notou-se que as bolsistas deram maior ênfase aos positivos. No entanto, cabe lembrar das adversidades pelas quais as bolsistas passaram em decorrência da perpetuação da concepção de inserção à docência proveniente dos estágios. Assim, os aspectos negativos (resistência das professoras, falhas no trabalho da professora supervisora, distanciamento entre universidade e escola) também detiveram um peso relativamente forte por interferirem na identificação das licenciandas com a docência. Esses aspectos, uma vez aliados à baixa atratividade da carreira docente, que envolve salários precários e desprestígio social, podem acarretar a substituição do exercício do magistério pelo engajamento em atividades de pesquisa, como mencionado nos relatos, ainda que o preparo prático seja expressivamente eficaz.

Nessa direção, pode-se corroborar a hipótese inicial desta pesquisa, cujo pressuposto sugeriu que sendo o PIBID uma iniciativa que tenta potencializar as vivências práticas para a docência na formação inicial de professores de modo diferenciado dos estágios supervisionados, a relação entre suas ações e o preparo prático pode refletir uma sinergia virtuosa. Isso porque, ainda que a concepção de preparo prático não esteja presente nos princípios norteadores do PIBID, as atividades desenvolvidas pelos subprojetos se aproximam da essência de uma formação que privilegia a aprendizagem da profissão docente por possibilitarem a constituição de práticas didáticas e condições para o ensino em sala de aula nas escolas parceiras.

Contudo, ao se considerar que o PIBID proporciona o contato com a dura realidade escolar e os inúmeros desafios que circundam a docência – o que por vezes pode resultar na desmotivação dos futuros professores para iniciarem a carreira e/ou na substituição da docência por atividades mais rentáveis e prestigiadas –, supõe-se, também, que seja necessária a criação de políticas complementares que atinjam outras esferas do trabalho docente, para que o preparo prático oferecido pelas ações do PIBID não se perca.

Destaca-se que a criação de políticas complementares é uma necessidade que se coloca com urgência no âmbito do trabalho docente, pois tão importante quanto atrair, preparar e desenvolver os futuros professores é retê-los na profissão (OCDE, 2005) e para isso seriam necessários investimentos financeiros para a valorização do magistério e ações direcionadas

ao acompanhamento do professor iniciante a fim de que ele não se sinta desamparado e com receio para lecionar, como apontam algumas bolsistas.

Para concluir, a presente pesquisa reafirma a importância de estudos que se direcionem a questão do preparo prático com mais intensidade, visto que a qualidade da formação de professores e, conseqüentemente, da educação depende fundamentalmente de como o professor é inserido na prática e como ele é orientado para aprender sobre as especificidades de sua profissão. Assim, este estudo, não se dando por esgotado, suscita algumas questões que podem resultar na elaboração de novas pesquisas e/ou na continuidade desta: Diante do potencial do PIBID no que tange ao preparo prático para a docência ao longo da formação inicial, o que se pode observar de diferente na prática do professor iniciante que participou do Programa? Quais são as insuficiências formativas que permanecem no trabalho do professor egresso do PIBID?

Acredita-se, pois, que explorar tais questões poderá contribuir para a identificação das lacunas que, eventualmente, não puderam ser preenchidas com as ações do PIBID, e incentivar a gradativa minimização dos problemas que assolam a formação e o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.
- AMBROSETTI, N. B.; TEIXEIRA, M. B; RIBEIRO, M. T. M. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 4757-4768.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- ARAÚJO, D. A. C.; FRANÇA, C. E. A práxis educacional da equipe do PIBID: o processo dialético presente na ação-reflexão. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 3058-3069.
- AYOUB, E.; PRODÓCIMO, E. Formação de professores: experiências formativas no contexto do PIBID/UNICAMP. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 7252-7263.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educ. rev.** vol.29, n.2, p. 15-41, 2013.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 24 mai. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2013.
- CANAN, S. R. Política Nacional de Formação de Professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente. In: **Anais da IX ANPED Sul**, 2012.
- CAPES. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Novo Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** - Portaria Capes nº 96. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

CAPES. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2011**. Brasília, DF, 2012. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 30 set. 2013.

CAPES. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF, 2010a. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_Nom asGerais.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

CAPES. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências: Decreto nº 7.219**. Brasília, DF, 2010b. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_de24jun2010_Pib id.pdf

FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: uma contribuição à formação docente. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Coord.: Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educ. Pesqui.**, vol.38, n.3, 2012.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cad. CEDES**, vol. 20, n. 50, p. 103-119, abr. 2000.

FRANCO, M. E. D. P.; BORDIGNON, L. S.; NEZ, E. Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional. In: **Anais da IX ANPEd Sul**, 2012.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cad. Pesqui.**, n. 115, p. 155-172, 2002.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. C. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. **Interacções**. n. 9, p. 80-96, 2008.

GALLEGO, E. M. B. **Investigando as práticas de ensinar e aprender Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 95-106.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seu currículo; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-93.

GUARNIERI, M. R. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores – livro 2**. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 107-120.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. São Carlos: UFSCAR. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação e Ciências Humanas/Universidade Federal de São Carlos, 1996.

INFORSATO, E. C; SANTANA, A. C. M. S. O estágio supervisionado na formação docente. **CAMINE: Caminhos da Educação**, v. 3, n. 1, 2011.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNIO, C. L. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 73-94.

LIMA, M. S. L. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores – livro 2**. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 234-346.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 35, n.125, p. 81-109, 2005.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que se delineiam para o futuro. In: ROMANOVSKI, J. P.; MARTINS, P. L.; JUNQUEIRA, S. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas.** Curitiba/PR: Champagnat, 2004, p. 171-182.

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

MARCELO, C. Formação de professores principiantes. In: MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n.9, p. 51-75, 1998.

MARCELO, C. **Aprender a enseñar:** un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: CIDE, 1991.

MARQUEZAN, F. F. Aprendizagem docente dos futuros pedagogos junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). In: **Anais da IX ANPEd Sul,** 2012.

MELO, E. S. N. A prática pedagógica: tecituras e reflexões a partir das experiências no PIBID - Pedagogia/UFRN. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 6272-6883.

MICHAELIS: **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MÔNACO, R. A.; ANTONIO JUNIOR, W. A formação de professores na sociedade da informação e do conhecimento: a cultura tecnológica permeando ações do PIBID. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 6525-6535.

MOTA, M. V. S.; MORAES, L. C. Alfabetizando crianças com base na teoria Paulo Freire: a experiência PIBID. In: ALMEIDA, M. I. et al. (Orgs.). **Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula.** – livro 1. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 1, p. 4153-4163.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación.** Madrid, Ministerio de Educación, n. 350, p. 1-10, set./dez. 2009.

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

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P.; ZEULLI, E.; ALVES, V. A. A formação inicial de professores da UFTM revigorada pelas experiências do PIBID. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 2926-2937.

ONOFRE, M. R. et al. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia a distância/UFSCAR sob a ótica dos(as) participantes envolvidos(as) no processo. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 3162-3173.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades pessoais e coletivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo qualitativo em busca de estratégias de formação continuada em serviço. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

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

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, R. A.; ABDALA, R. D. O PIBID e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas públicas. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 4746-4756.

SCANFELLA, A. T. **Mudanças na alfabetização e resistência docente na “voz” de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: implicações das medidas políticas na prática pedagógica. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

SCHEIBE, L. O Conselho Técnico-Científico da educação básica da CAPES e a formação docente. **Cad. Pesqui.**, v.41, n. 144, set/dez. 2011.

SCHÜNEMANN, H. Diários de aula como recursos de formação docente: avaliação dos resultados do PIBID. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 610-620.

SILVA, A. A. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos Projetos Institucionais UFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas da Educação Básica**. 2012. 376 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

SILVA, M. **Complexidade da Formação docente**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica - Editora UNESP, 2009.

SIMIÃO, L. F. A formação docente compartilhada entre universidade e escola de Educação Básica: experiências vivenciadas no PIBID. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de**

formação inicial e continuada de professores – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 207-220.

SOCZEK, D. Aspectos reflexivos sobre a formação de professores e sua atualização permanente no Paraná: considerações preliminares sobre o PIBID e o PDE. In: **Anais da IX ANPEd Sul**, 2012.

SOUZA, N. C. A. T.; LONGHIN, R. S. S. A constituição da identidade e dos saberes docentes: o projeto PIBID em foco. **CAMINE: Caminhos da Educação**, v. 4, n. 2, 2012.

STENTZLER, M. M. Formação docente e cotidiano escolar: novas prioridades para as licenciaturas a partir do PIBID. In: **Anais da IX ANPEd Sul**, 2012.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas: CEDES, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. **Review of Educational Research Summer**, v.54, n.2, 1984, p.143-178.

WIEBUSCH, A. et al. A formação inicial de acadêmicas do curso de Pedagogia e os impactos do projeto PIBID. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 2971-2982.

WIEBUSCH, A.; RAMOS, N. V. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. In: **Anais da IX ANPEd Sul**, 2012.

XAVIER, C. F.; ABREU, E. S.; GONÇALVEZ, R. F. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia: construção de um itinerário formativo à luz da pesquisa-ação. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 834-845.

YAMIN, G. A.; RODRIGUES, A. M. R. V. R; CATANANTE, B. R. Estágio supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID: possibilidades conjuntas de ação. In: ALMEIDA, M. I. et al. (Orgs.). **Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. – livro 1. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 1, p. 3406-3415.

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

ZEULLI, E. et al. O PIBID e a formação inicial dos professores da UFTM: diferentes experiências entre seus atores. In: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores** – livro 2. 1 ed. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2012, v. 1, p. 2690-2702.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA BOLSISTAS
DO PIBID**

DADOS DO BOLSISTA

Nome: _____

Endereço: Av/Rua _____ nº _____

Complemento: _____ Bairro: _____ CEP: _____

E-mail: _____

Idade: _____ anos.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

a) Magistério

() SIM Início: (___/____) Término: (___/____)

() NÃO

b) Graduação

Nome do curso: _____ Instituição: _____

Ano de ingresso: (_____) Ano de conclusão: (_____)

c) Pós-Graduação

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Início: (___/____) Término: (___/____)

Nome do curso: _____ Instituição: _____

CONCEPÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA

1. Quais foram as principais razões que te motivaram a cursar Pedagogia? Este curso sempre foi a sua primeira opção? Justifique.

2. Considerando que este curso é voltado, fundamentalmente, à formação para a docência, para você, o que é ser professor?

3. Enquanto licenciando, quais são/eram suas expectativas para iniciar a carreira? Caso já lecionasse, considera que suas expectativas iniciais se concretizam na atuação prática?

4. Como você percebe a questão do preparo para a prática no curso de Pedagogia? Um preparo fraco, insuficiente, regular, satisfatório ou ótimo? Justifique.

5. Durante a realização dos estágios curriculares, você teve oportunidades de desenvolver atividades práticas, intervenções, participações diretas e ativas no âmbito da sala de aula?

Como costumava ser a sua atuação?

6. O que, em sua opinião, o futuro professor deve aprender e saber para se considerar preparado para iniciar a carreira? Justifique.

A EXPERIÊNCIA PIBID

1. Durante qual (is) ano (s) você participou do PIBID? Está/esteve vinculado (a) a qual dos subprojetos (S1 ou S2)?

2. O que te motivou a participar da seleção para se tornar um (a) bolsista do PIBID?

3. O que você imaginava que realizaria no decorrer de sua participação? Em outras palavras, quais eram suas expectativas ao ingressar no programa?

4. Como é/era a dinâmica e a proposta do subprojeto ao qual você se vinculou? Como são/eram conduzidas as reuniões ou encontros e quais foram as principais orientações que se lembra de ter recebido?

5. Na escola parceira, como você foi recepcionado (a) pelo (a) professor (a) da sala de aula? Como ele (a) percebia você e sua proposta como bolsista? Comente sobre sua relação com ele (a) no início e ao longo da convivência.

6. Como você avalia a atuação do (a) professor (a) supervisor (a) na mediação entre você, o professor da sala de aula e os demais funcionários da escola? Comente sobre sua relação com ele (a) e sobre o envolvimento dele (a) com os bolsistas e o programa.

7. Quais foram os principais problemas ou dificuldades que você enfrentou durante sua atuação nas escolas enquanto bolsista do PIBID? Tais problemas persistiram ao longo do tempo ou foram superados? Comente.

8. Em sua opinião, as atividades desenvolvidas como bolsista do PIBID se diferenciam daquelas desenvolvidas como estagiário? Em que medida? O que é parecido e o que é visivelmente diferente?

9. Quais são/foram as principais atividades que você desenvolve/desenvolveu na (s) sala (s) de aula em que foi inserido (a)? Essas atividades são/eram, em geral, realizadas com todos os alunos ou apenas com parte deles? Com ou sem a presença e parceria do (a) professor (a) da sala?

10. Quais são/foram as principais atividades que você desenvolve/desenvolveu no âmbito externo à sala de aula, mas que envolvem o trabalho docente (reuniões de pais e de HTPC, elaboração de planejamento, etc.)? Comente como era sua participação nessas atividades.

11. No que se refere ao preparo prático para a docência, você considera que as ações propiciadas pelo subprojeto do qual você participa/participou são/foram suficientes para que

11. Você se sentisse otimista, seguro (a), motivado (a) para iniciar a carreira docente? Justifique.

12. Qual é o balanço que se pode fazer de suas percepções sobre a docência entre o antes e depois do PIBID? O que mudou? O que permaneceu? Comente.

13. Caso seja formado (a) e atue como professor (a), em que medida a experiência de ter sido bolsista do PIBID lhe ajudou no enfrentamento de situações difíceis (desavenças nas relações profissionais, indisciplina e dificuldades dos alunos, etc.)?

14. O que representa/representou ser/ter sido bolsista do PIBID para você?

15. O que você acha que poderia ser modificado ou aprimorado para que a iniciativa PIBID obtenha alcances ainda mais significativos? Justifique.

16. Gostaria de acrescentar algo que não foi abordado na entrevista?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS
SUPERVISORAS DO PIBID**

DADOS DO PROFESSOR SUPERVISOR

Nome: _____

Endereço: Av/Rua _____ nº _____

Complemento: _____ Bairro: _____ CEP: _____

E-mail: _____

Idade: _____ anos.

FORMAÇÃO ACADÊMICA

a) Magistério

() SIM Início: (___/___/___) Término: (___/___/___)

() NÃO

b) Graduação

Nome do curso: _____ Instituição: _____

Ano de ingresso: (_____) Ano de conclusão: (_____)

Nome do curso: _____ Instituição: _____

Ano de ingresso: (_____) Ano de conclusão: (_____)

c) Pós-Graduação

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Início: (___/___/___) Término: (___/___/___)

Nome do curso: _____ Instituição: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo total de experiência docente: _____

Tempo de docência na Educação Infantil: _____

Tempo de docência no Ensino Fundamental: _____

Tempo em atividade de coordenação pedagógica e/ou gestão: _____

Atualmente exerce outra atividade profissional? () SIM () NÃO

Qual? _____

A PARTICIPAÇÃO NO PIBID

1. Como se tornou de seu conhecimento a proposta de implementação do PIBID na escola em que você trabalha?

2. Durante qual (is) ano (s) você participou do PIBID? Está/esteve vinculado (a) a qual dos subprojetos (S1 ou S2)?
3. O que te motivou a participar da seleção para se tornar um (a) professor (a) supervisor (a) do PIBID?
4. O que você imaginava que realizaria no decorrer de sua participação? Em outras palavras, quais eram suas expectativas ao ingressar no programa?
5. Como é/era a dinâmica e a proposta do subprojeto ao qual você se vinculou? Como são/eram conduzidas as reuniões ou encontros e quais foram as principais orientações que se lembra de ter recebido do coordenador do PIBID, docente da universidade?
6. Como os (as) demais professores (as) da escola parceira em que você trabalha encaram/encaravam a proposta do PIBID? Como reagiram a princípio e como passaram a reagir?
7. Como ocorreu a inserção dos bolsistas nas salas de aula? E como você percebe/percebia a relação deles com os (as) professores (as) em exercício?
8. Como você avalia o desempenho dos bolsistas com relação à frequência, ao compromisso, aos resultados alcançados e às repercussões decorrentes da atuação dos mesmos na escola?
9. No que o PIBID e seus bolsistas se diferenciam ou se assemelham aos estágios curriculares supervisionados e seus estagiários? Justifique.
10. Você considera que as ações do PIBID contribuíram para um melhor preparo prático dos licenciandos envolvidos? Com base em que você faz tal consideração?
11. No decorrer do tempo de sua atuação como professor (a) supervisor (a) do PIBID, quais foram os principais desafios enfrentados?
12. Suas expectativas iniciais foram contempladas com o passar dos meses? Justifique.
13. Como você avalia sua participação e o papel que desempenhou como professora supervisora do PIBID? Quais foram as principais atividades que você exerceu? O que você gostaria de ter feito que, eventualmente, não fez em ocasiões anteriores?
14. Para sua formação e atuação profissional na escola, qual foi a relevância de participar/ter participado do PIBID?
15. O que você acha que poderia ser modificado ou aprimorado para que a iniciativa PIBID obtenha alcances ainda mais significativos? Justifique.
16. Gostaria de acrescentar algo que não foi abordado na entrevista?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA BOLSISTAS DO PIBID

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Pesquisadora: Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental”**.

Considerando-se que o PIBID é uma iniciativa que se propõe a suprir as principais necessidades da formação para a prática, incentivando licenciandos, valorizando a docência e primando pela formação de bons profissionais da educação, este estudo torna-se relevante pelo fato de pretender identificar as potencialidades e as fragilidades desse programa, no preparo e encaminhamento de alunos do curso de Pedagogia para exercício profissional futuro, com a finalidade de gerar contribuições aos estudos que envolvem formação e atuação docentes. Nesse sentido, almeja-se apresentar subsídios para se repensar as atuais formas de inserção de licenciandos à docência que, de acordo com o que estudos têm revelado, mostram-se pouco eficientes.

Esta pesquisa será realizada a partir do levantamento e apreciação de material bibliográfico sobre as ações do PIBID na formação para a prática de licenciandos, seguido de coleta de dados via entrevista semiestruturada com bolsistas e professores supervisores dos subprojetos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, que tenham sido participantes do PIBID entre os anos de 2010 e 2013.

Sua participação constará de entrevista individual agendada junto à pesquisadora para responder sobre a questão do PIBID e a formação para a prática, e acontecerá por meio de um roteiro de questões semiestruturadas, que poderão ser reorganizadas conforme o rumo de suas colocações. As falas serão registradas em um gravador de voz e algumas anotações serão possivelmente redigidas, de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar viável no momento da entrevista.

Você foi selecionado(a) por se enquadrar no seguinte critério: ser ou ter sido bolsista de um dos subprojetos do PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista

entre os anos de 2010 e 2013 e não ter interrompido a participação durante sua vigência no projeto. Cabe observar que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não implicará quaisquer prejuízos na relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Cumprir informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que, posteriormente, poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na dissertação referentes às suas declarações. Outro risco decorrente de sua concessão à entrevista está associado ao caso de constrangimento ou desconforto provocado por alguma questão e, embora a pesquisadora pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará em interrupção da entrevista se for de sua preferência.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiro ou prejuízos de outras naturezas, sendo de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram. Será garantido o sigilo, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, serão utilizados siglas ou nomes fictícios em substituição de seu nome. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso à identificação dos entrevistados.

É importante ressaltar que independente dos resultados da pesquisa, todas as informações se tornarão públicas por meio do exemplar impresso e eletrônico da dissertação e pela divulgação de trabalhos científicos através de publicações em periódicos e participações em congressos.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual consta abaixo o telefone e o endereço da pesquisadora responsável pela entrevista, podendo esclarecer as dúvidas que emergirem de sua participação a qualquer momento.

Grata por sua colaboração,

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG _____, residente à _____, declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada “**As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**”. e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Pesquisadora: Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Regina Guarnieri

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental”**.

Considerando-se que o PIBID é uma iniciativa que se propõe a suprir as principais necessidades da formação para a prática, incentivando licenciandos, valorizando a docência e primando pela formação de bons profissionais da educação, este estudo torna-se relevante pelo fato de pretender identificar as potencialidades e as fragilidades desse programa, no preparo e encaminhamento de alunos do curso de Pedagogia para exercício profissional futuro, com a finalidade de gerar contribuições aos estudos que envolvem formação e atuação docentes. Nesse sentido, almeja-se apresentar subsídios para se repensar as atuais formas de inserção de licenciandos à docência que, de acordo com o que estudos têm revelado, mostram-se pouco eficientes.

Esta pesquisa será realizada a partir do levantamento e apreciação de material bibliográfico sobre as ações do PIBID na formação para a prática de licenciandos, seguido de coleta de dados via entrevista semiestruturada com bolsistas e professores supervisores dos subprojetos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, que tenham sido participantes do PIBID entre os anos de 2010 e 2013.

Sua participação constará de entrevista individual agendada junto à pesquisadora para responder sobre a questão do PIBID e a formação para a prática, e acontecerá por meio de um roteiro de questões semiestruturadas, que poderão ser reorganizadas conforme o rumo de suas colocações. As falas serão registradas em um gravador de voz e algumas anotações serão possivelmente redigidas, de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar viável no momento da entrevista.

Você foi selecionado(a) por se enquadrar no seguinte critério: ser ou ter sido professora supervisora de um dos subprojetos do PIBID do curso de Pedagogia da

Universidade Estadual Paulista entre os anos de 2010 e 2013. Cabe observar que sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não implicará quaisquer prejuízos na relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Cumpra informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que, posteriormente, poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na dissertação referentes às suas declarações. Outro risco decorrente de sua concessão à entrevista está associado ao caso de constrangimento ou desconforto provocado por alguma questão e, embora a pesquisadora pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará em interrupção da entrevista se for de sua preferência.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiro ou prejuízos de outras naturezas, sendo de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram. Será garantido o sigilo, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, serão utilizados siglas ou nomes fictícios em substituição de seu nome. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso à identificação dos entrevistados.

É importante ressaltar que independente dos resultados da pesquisa, todas as informações se tornarão públicas por meio do exemplar impresso e eletrônico da dissertação e pela divulgação de trabalhos científicos através de publicações em periódicos e participações em congressos.

Você receberá uma cópia deste termo, no qual consta abaixo o telefone e o endereço da pesquisadora responsável pela entrevista, podendo esclarecer as dúvidas que emergirem de sua participação a qualquer momento.

Grata por sua colaboração,

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG _____,
residente à _____,
declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada **“As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental”** e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do sujeito da pesquisa