



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ROSANGELA ALVES DE JESUS

**TECENDO O FIO DA HISTÓRIA: ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO
PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE BOLSISTAS VINCULADOS AO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

AMARGOSA-BA
2018

ROSANGELA ALVES DE JESUS

**TECENDO O FIO DA HISTÓRIA: ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO
PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE BOLSISTAS VINCULADOS AO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA**

Trabalho de Conclusão do Curso de
Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado
à banca examinadora, como requisito parcial à
obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Alves Feitosa

AMARGOSA-BA
2018

Tecendo o Fio da História: estudo sobre as contribuições do Pibid na formação inicial de bolsistas vinculados ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, avaliado pela seguinte banca examinadora.

BANCA EXAMINADORA

Débora Alves Feitosa

Débora Alves Feitosa- Orientadora

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB

Doutora em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS

Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Profa. Dra. Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-UFBA

Profa. Msc. Terciana Vidal Moura

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Aprovada em 26 de março de 2018

*Ao meu Deus, por ter me concedido a graça e a
coragem de perseverar até o final da pesquisa, pela
inteligência de construir um arcabouço de
conhecimento que farão de mim uma pessoa sabia e
consciente.*

AGRADECIMENTOS

Devo deter-me neste momento a agradecer ao meu ilustre companheiro Gilvan, que brilhantemente ajudou-me na condução deste trabalho, com paciência perseverança e acima de tudo, sempre confiante na minha capacidade de conclusão do trabalho. Lembro-me das horas de medo, a qual mencionada palavras negativas, de desistência. E como um bom aconselhador dizia com lindas palavras, você conseguirá, és uma pessoa inteligente. Com isso, ganha força para persistir na construção do meu trabalho de conclusão de curso. Grata pela confiança depositada em me ao longo desta etapa!

Aos meus familiares, que mesmo não sabendo da complexidade do que vem a ser uma monografia, sempre respeitou os meus momentos de estudos, a meu pai Antônio, minha mãe Eurides, os quais se orgulham em ter a primeira filha da família a concluir o ensino superior, as minhas irmãs (Rosália e Roseane), meus irmãos, minha tia Ana Rita, meus sobrinhos, a minha sogra que nos momentos que não poderia desenvolver os afazeres domésticos, estava ali presente para contribuir de alguma maneira. Estes que por sua vez compartilharam de inúmeros momentos, angustia, medo, tristeza e ansiedade. Grata pela confiança depositada!

Agradeço ao meu Deus que possibilitou, está dada de me tornar uma pessoa com sabedoria, inteligente, persistente. Possivelmente estas serão características fundamentais para minha jornada. A todos aqueles que direta e indiretamente participaram do meu percurso formativo, na hora da dúvida, angustia, medo nervosismo, das trocas de experiências no coletivo, durante estes anos de trajetória percorrida. Em especial a pessoa de Juliane, Denise, Valdenice, Arlete, Mirian, minhas companheiras não só de classe, mas da vida, serei grata eternamente pelos momentos de convivência, das trocas de experiências em grupo e de inúmeros aprendizados.

Não esquecendo de agradecer legitimamente ao grupo de bolsista do PIBID, esse que fiz parte durante quase quatro (4) anos, pelos momentos de aprendizado e experiência que fortaleceram ainda mais meu processo formativo, pelo grupo que fazia parte no Centro de Educação Infantil, meninas, grata por contribuir significativamente a partir das atividades no coletivo. Deixo aqui meus sinceros agradecimentos as coordenadoras Karina Cordeiro e Débora Feitosa, ambas conciliaram juntamente com o grupo para o desenvolvimento do meu aprendizado em se tratando de vida pessoal e profissional, muito obrigada pela disponibilidade e coragem!

Também fico grata pelos professores e professoras que contribuíram com o meu processo formativo, tanto aqueles que deixaram marcas positivas, quanto aqueles que deixaram marcas negativas, ambas constituíram em experiências formativas. Em especial aos professores que cuidadosamente se empenhavam para conduzir um aprendizado com criticidade e que ao longo do processo deixou um legado de como ser docente por excelência, assim como aqueles que demonstravam desinteresse pela docência, com estes aprendi e muito! Sem palavras para externar a imensa gratidão!

Reservo um momento especial e merecidamente a Orientadora Débora Alves Feitosa. Nos encontramos inicialmente no componente curricular sobre Políticas Públicas. E em seguida, tivemos a oportunidade de nos encontrar novamente no Programa do Pibid, onde obtive novos e muitos aprendizados. E em 2015, tive o imenso prazer de tê-la como orientadora, aonde pôde contribuir significativamente com a produção deste trabalho. Meu muito obrigada, não tenho nem palavras para externar o meu reconhecimento!

Por último, imensa gratidão as professoras do Componente Curricular *Orientação do trabalho monográfico* na Licenciatura em Pedagogia, Andreia Santos e Mariana Meirelles, Maria Aparecida, as quais contribuíram de maneira significativa e fez com que facilitasse a escrita deste trabalho durante os semestres de parceria. Também a professora do componente Pesquisa em Educação, Denise Mesquita, que não se encontra mais atuando como professora adjunta do Centro de Formação de Professores, mas ficam as boas lembranças de uma professora que dedicava uma parte do seu tempo, na hora em que me encontrava angustiada, estava disposta a contribuir com a escrita deste trabalho.

A todos e todas, MUITO OBRIGADA!

Narrar a história da sua vida é trabalhar sobre ela. É a reflexão sobre a reflexão que oferece ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e a novas formas de aprendizagem.

PASSEGGI, 2008.

JESUS, Rosangela Alves de. **Tecendo o Fio da História**: Estudo sobre as contribuições do Pibid na formação inicial de bolsistas vinculados ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Orientadora: Débora Alves Feitosa. Amargosa, 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

RESUMO

Pesquisas têm apontado problemas que permeiam o campo da formação de professores. Com isso, cresce a necessidade de investir em políticas e programas, para atender as carências constatadas. Diante deste cenário, surgiu a preocupação por parte do governo e entidades acadêmicas a criação de iniciativas para a melhoria na qualidade da formação docente, deste modo, políticas e programas de incentivo na formação inicial são formuladas, como é o caso do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Neste contexto e pensando nas implicações desta pesquisa, é que se objetivou analisar as contribuições do PIBID para a formação de licenciandos de Pedagogia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, mais especificamente os bolsistas do Subprojeto: Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. Deste modo, problematizou-se a seguinte questão: O Pibid contribui, com a formação inicial dos licenciandos de Pedagogia, especialmente os bolsistas do subprojeto: Educação Infantil? Para responder ao questionamento foi desenvolvido um estudo caso do subprojeto citado. O estudo desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986, ANDRÉ, 2001, CHIZZOTTI, 2003; GALEFFI, 2009), com emprego de uma perspectiva autobiográfica (SOUZA, 2010; PASSEGGI et al, 2008; ABRAHÃO, 2007), utilizando como instrumento de recolha de dados, memoriais produzidos por cinco (5) bolsistas no âmbito do subprojeto. Desta forma, nos memoriais analisados foi possível constatar que o Pibid teve influências positivas, as quais coadunaram com a formação acadêmica de cada bolsista colaboradora. As contribuições se deram nos seguintes aspectos: possibilitou uma iniciação antecipada no contexto da sala de aula, permitindo assim, o conhecimento sobre os aspectos mais específicos da prática docente, além disso, promoveu articulação entre Escola e Universidade, desta forma, possibilitando uma formação com ênfase na intrínseca relação entre a teoria e a prática, além dessa constatação, foi possível observar também a iniciação à docência como um desafio e um dos desafios, se deve ao amplo número de atribuições no campo da docência.

Palavras-chave: Formação de Professores; Licenciatura em Pedagogia; Iniciação à Docência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	23
1.1 Iniciando a conversa sobre o fazer científico.....	23
1.2 Quais caminhos percorrer? Da abordagem ao tipo de estudo	25
1.3 (Auto) biografia: metodologia e escrita de si.....	28
1.4 Coletando dados a partir do memorial de formação.....	30
1.5 Desvelando o contexto e os sujeitos da pesquisa	34
2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	38
2.1 Digressão histórica na formação docente no Brasil: as Escolas Normais	38
2.2 Reformas ocorridas no âmbito da formação de professores em nível superior: críticas e proposições.....	42
2.3 Ponderações sobre a Licenciatura em Pedagogia.....	45
2.4 O estágio supervisionado na formação inicial: Teoria e/ou prática	50
3. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA.....	55
3.1 Conversando sobre algumas Políticas.....	55
3.2 PIBID: Contexto, Definição e finalidade.....	59
3.3 O PIBID na UFRB: Estratégias de formação.....	64
3.4 Caracterização do Edital nº 61/2013.....	67
4. A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM PROBLEMA EM ABERTO?.....	71
4.1 Breve consideração sobre Iniciação à Docência	71
4.2 O início da carreira docente: dilemas e incidências	73
4.3 Iniciação à Docência <i>versus</i> estratégias de aprimoramento.....	76
5. O PIBID CONTRIBUIU EM SUA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA? O QUE DIZEM AS EGRESSAS.	80
5.1 A iniciação à docência: experimentando o chão da sala de aula.....	80
5.2 Articulação entre teoria e prática: O PIBID possibilitou?	85
5.3 Parceria entre Universidade e Escola básica: Possibilidade de conhecimento sobre a prática pedagógica.....	89
5.4 Desafios da iniciação à docência	92
CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição do quantitativo de bolsas por categorias	60-61
Tabela 2	Distribuição do número de bolsistas do subprojeto	66
Tabela 3	Distribuição da evolução do número de bolsas	67

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFP	Centro de Formação de Professores
CIPA	Congresso Internacional sobre a Pesquisa (Auto)biográfica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria da Educação Básica
HEM	Habilitação Específica em Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
MEC	Ministério da Educação
PAFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

INTRODUÇÃO

O debate em torno da formação docente no Brasil não é recente, desde o final da década de 80 que tem centralizado as discussões sobre a formação de professores e as problemáticas envolvidas nesta profissão (RAUBER, 2004). Atualmente percebe-se uma crescente produção acadêmica que faz menção a formação inicial, em virtude da atenção dada por parte de algumas entidades acadêmicas (pesquisadores) e entidade governamental, este último que tem pensado e implementado política de formação inicial. Dado ascendência nessa discussão, como consequência, tem-se um maior investimento nesta área, Ferreira et al (2014, p. 77-78):

Nesse século XXI, as transformações no campo da política, da economia e também da educação têm sido cada vez mais acentuadas. Essas transformações têm chamado a atenção de muitos pesquisadores, fazendo crescer cada vez mais as pesquisas. Os novos paradigmas chamam a atenção de críticos e ascendem o debate. Isso tem feito aguçar uma discussão no âmbito da educação, principalmente no campo da formação de professores, que resulta em avanços e crescimentos.

Com base na discussão de Ferreira et al (2014), é perceptível que as transformações nas esferas política e econômicas, tem influenciado a discussão no campo da educação, sobretudo, nas discussões que têm como eixo estruturante a formação de professores no Brasil. Na medida em que estas pesquisas vão enfatizando as problemáticas envolvidas nesta profissão, ascende-se a necessidade do incremento de novas políticas públicas, voltadas especialmente para a formação inicial e continuada de professores, pois as críticas em relação a esta área são diversas.

Nesse contexto, e com intuito de conhecer a produção, intensificar o debate nesta área a presente monografia apresenta aspectos referentes a formação de professores, e as implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E para tecer as considerações neste trabalho, foram sendo questionadas algumas vivências acadêmicas ao longo do curso de Pedagogia. Deste modo, algumas dúvidas/inquietações foram suscitadas, críticas em relação a organização curricular, a forma como alguns professores tem conduzido a formação de professores e principalmente a efetivação dos estágios. Tenho percebido que o curso de Pedagogia tem deixado algumas na formação lacunas, por exemplo, a falta de articulação entre teoria e prática constata, como consequência disso, temos uma grade de

profissional sem formação adequada, a qual garanta que o profissional imerso nas suas práticas cotidianas possa fazer reflexão-ação-reflexão.

É importante destacar que existem empecilhos durante a formação inicial que reflete diretamente na prática pedagógica do educador (a). Algumas pesquisas na área apontam despreparo do professor quando só possui a formação inicial, uma vez que, há uma complexidade no contexto educacional. Diante desse cenário em que se apresenta a formação docente, conforme Costa e Oliveira (2007, p.29), “À universidade cabe rever, urgentemente, como tem se dado essa formação no interior dos cursos de licenciatura que oferece”. Gatti (2011), também faz um chamamento às universidades para que contribuam significativamente com a formação dos professores, propondo que seja feita uma reestruturação dos cursos de licenciaturas, em especial a atuação da universidade quanto a formação continuada.

Nesse contexto, Gatti (2011), propõe que novos modos de ação sejam conformados na área de formação de professores, de modo que haja relação entre as áreas específicas do conhecimento acadêmico e os componentes exigido na área profissional, e para isso Gatti (2011, p.155), apresenta que, “é consenso que a formação dos professores requer o aporte conjunto da dimensão da disciplina específica e da dimensão das ciências da educação”. A partir dessa articulação forma-se um profissional com conhecimento na área de atuação, no que tange a organização curricular.

Diante dessa necessidade apresentada é importante levantar alguns questionamentos; que tipo de profissional o curso de Pedagogia tem formado? Será que estes pedagogos (as) estão aptos para lidar com a dimensionalidade do contexto educacional? O que de fato tem buscado os discentes de Pedagogia para incrementar sua formação? Como tem se tratado a relação disciplinas acadêmicas e componentes específicos da profissão? É por estas e outras questões que resolvi aprofundar nas questões referentes as contribuições que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, oferece para os bolsistas do curso de Pedagogia, vinculados ao Pibid.

É sabido que vivenciamos num mundo globalizado, onde o capitalismo rege o mesmo. A todo momento é inventado novas tecnologias, novas questões e estas transformações provocam mudanças profundas em todas as esferas (política, econômica, cultural e social), demandando pessoas devidamente preparadas, inclusive no exercício da docência (RAUBER, 2004). Vale ressaltar que mediante as pesquisas realizadas, é possível observar que o curso de licenciatura em Pedagogia torna-se incipiente para formar profissionais qualificados, como é demandado por estas transformações contemporânea, pois a cada dia temos novas mudanças nos paradigmas, novas ideias/questões. Por estes e outros motivos o professor necessita

constantemente se formar. Entretanto, o curso de Pedagogia constitui-se numa via privilegiada para o desenvolvimento da profissão (OLIVEIRA E COSTA, 2007).

Embora haja a necessidade de formação continuada existem contextos, onde torna-se inviável a realização desta. Esta inviabilidade se dá tanto por conta de aspectos estruturais (carga horária excessiva, más condições de trabalho, deslocamento de cidades), como também econômico (parcos salários). Existem outros condicionantes que interferem diretamente nesta incapacidade de formar profissionais aptos as demandas sociais, Libâneo (2010, p. 91-92) afirma: “As práticas de formação inicial nas universidades e cursos de formação do magistério acabam reféns do mesmo quadro descrito. Aliás, o diagnóstico é um só, os problemas vão se reproduzindo em cadeia em cada nível de formação”. E como consequência disso, os professores sem formação adequada, acabam formando de maneira equivocada seus alunos.

Estes problemas recaem sobre o professor pois, conforme Libâneo (2010 p.91-92), “Poucas universidades brasileiras têm política definida em relação à formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio. Há um desinteresse geral dos institutos e faculdades pelas licenciaturas”. Acrescentando ainda que, diante destes graves problemas, “os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultura geral e de informação extremamente baixo” (LIBÂNEO 2010, p. 91-92). E como implicação desta problemática, temos então uma grade de profissional despreparados pessoal e socialmente para as mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo.

Tal compreensão demonstra a existência de outros fatores que interferem direta ou indiretamente nesta qualidade da formação adquirida nos cursos de formação de professores, como por exemplo, a falta de políticas em algumas universidades que visem qualificar a formação inicial. Libâneo (2010) em seus escritos menciona que, são poucas as instituições com políticas voltadas especialmente para a formação de professores. Sendo assim, as instituições que não possuem políticas voltadas para a formação de professores, como fica a formação inicial dos educadores (as)? Este é um aspecto oportuno para pensar sobre a formação oferecida nestas universidades, as quais não possuem estes programas voltados para fortalecer a formação inicial, bem como, questionarmos que perfil de estudantes estes educadores (as) sem qualificação futuramente formará? Será que são alunos capazes de questionarem e interferirem diretamente na sociedade civil, como discriminam alguns documentos? Alunos capazes de reconhecerem a sociedade preconceituosa na qual estamos vivenciando? Se não temos formação apropriada, desde o início da formação, nos cursos de graduação, como consequência disso, teremos inúmeros problemas.

Somado aos problemas persistente na formação inicial, ainda recaem sobre o pedagogo os problemas advindos da profissão, (más condições de trabalho, falta de infraestrutura, baixos salários, material didático inadequado etc). Todas essas condições que afetam direta ou indiretamente o trabalho do professor, acarretam no desprestígio social da profissão do magistério. E com isso, causa um “mal-estar na profissão”, assim como também, a síndrome do *burnout*, designação elaborada por autores estrangeiros, para conceituar o estresse acentuado nos professores em diversos países (LAPO E BUENO, 2003).

Ao deparar-se com estes problemas de ordem estrutural e econômica os professores procuram uma válvula de escape, no intento de afastar-se dos problemas provenientes destes espaços. E para isso, encontram algumas saídas como: abandono temporário e abandonos especiais (remoção, acomodação) e/ou definitivo da profissão. O abandono temporário se caracteriza pelas licenças curtas ou sem vencimentos, em outras palavras, se constitui afastamento do profissional do local de trabalho por um período determinado, persistindo até o profissional encontrar equilíbrio, diante dos problemas e os conflitos deste âmbito ou até mesmo encontrar outra profissão. Sendo que, os principais motivos para essas saídas são: primeiro, a insatisfação com a profissão, e segundo, a impotência por parte do profissional para resolver as adversidades presentes no cotidiano (LAPO E BUENO, 2003).

Conforme os mesmos autores, antes de chegar ao abandono total da profissão ainda existem os abandonos especiais (remoção, acomodação), neste, há a possibilidade deste profissional ser removido de uma instituição para outra, sem que haja um rompimento do contrato dele com o estado. “A remoção, ou transferência é, então, um mecanismo que, ao mesmo tempo oferece a possibilidade ao professor de afastar-se das situações que provocam insatisfação e desequilíbrio” (LAPO E BUENO, 2003, p.82). Entretanto, a transferência não exige a possibilidade desse profissional encontrar problemas da mesma ordem em instituição diferenciada.

Ao retornar a profissão de origem, alguns profissionais percebem que a situação continua a mesma, (no caso das licenças), sem que tenha havido melhora significativa. Ao deparar-se com a situação sem nenhuma solução aparentemente, isso, aumenta o desânimo, desencantamento, as frustrações. Diante do quadro exposto, há o abandono definitivo da profissão. Este, conforma-se pelo momento em que o profissional desacredita totalmente, ou seja, os profissionais não acreditam mais poder minimizar os conflitos e as frustrações. São inúmeros os mecanismos feitos pelos professores para contornar a situação. Ressalta-se que, alguns destes mecanismos ocorrem geralmente de maneira ineficiente, no final, acabam

abandonando definitivamente a profissão. Deste modo, Lapo e Bueno (2003, p.75), comentam sobre o abandono da profissão do magistério,

[...]pode-se dizer que o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e ASVdesencantos que levam à rejeição da instituição e/ ou da profissão.

Nesse sentido, o ingresso na profissão o quanto antes, traz inúmeros benefícios no que tange ao conhecimento da realidade da sala de aula, em outras palavras, o profissional ao ingressar no cotidiano da prática docente conhece as complexidades presente nele, quando há um desconhecimento, tem-se a tendência de se frustrar diante do contexto. E como consequência disso, o desencantamento da profissão, em virtude, do desconhecimento sobre as adversidades que podem aparecer logo no início da carreira. É possível perceber a importância e necessidade de conferir uma formação que possibilite o mínimo de compreensão das questões educacionais. Embora em alguns casos, mesmo conhecendo estes espaços os profissionais acabam criando expectativa e no final se frustram.

Nesse contexto, ao considerar os problemas provenientes tanto da formação inicial e também os impasses futuros, bem como a importância sobre o conhecimento precoce do contexto da sala de aula pelo profissional, e entendendo o Pibid, enquanto política que possibilita uma formação por dentro da profissão, a presente monografia propõe-se através de análises de memoriais, um dos possíveis instrumento de coleta de dados, encontrar a resposta para a seguinte problemática: o Pibid contribui com a formação inicial de licenciandos/licenciados do Curso de Pedagogia, especialmente as bolsistas do subprojeto de **Educação infantil?**

Sendo assim, o objetivo geral se propõe analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação de licenciandos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, do Centro de Formação de Professores, mais especificamente as bolsistas do Subprojeto: Educação Infantil.

Deste modo, os objetivos específicos pretendem: A) identificar por meio da análise de memoriais, quais elementos estão descritos como implicação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação inicial de licenciandos em Pedagogia; B) avaliar por meio destes memoriais, a importância do Programa para a formação inicial de

professores; C) analisar através destes memoriais, quais elementos descritos representam desafios e dificuldades na iniciação à docência.

O Programa avaliado neste trabalho, conforme a Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa que visa favorecer o aperfeiçoamento dos bolsistas graduandos e valorização da formação continuada de professores da Educação Básica. Deste modo, é oferecido bolsas para estudantes de graduação e professores de Educação Básica e professores do Ensino Superior, estes últimos são os coordenadores do projeto. Sendo assim, conforme o relatório produzido pela Capes (20014), os bolsistas têm a incumbência de desenvolver projetos, em parceria com a rede pública de ensino.

É compreensível, que o programa objetiva o quanto antes a aproximação dos graduandos com a realidade da escola básica, bem como “eleva a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica”¹, entendendo e considerando a importância desta aproximação para a qualidade exigida pela profissão docente. O programa ainda oferece bolsas para os graduandos, para os docentes das universidades que são os coordenadores de cada subprojeto, os coordenadores institucionais e também para os bolsistas supervisores, estes últimos os professores em atuação na escola básica, os quais são responsáveis por orientar e supervisionar o trabalho dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas, no caso do subprojeto em estudo nos Centros de Educação Infantil e pré-escola, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Classes Multisseriadas.

Além do Pibid possibilitar formação, alguns bolsistas utilizam a bolsa como uma forma de se manter dentro da universidade, visto que, a maioria são residentes de outras cidades e não podem trabalhar, pois estes estudantes estudam no turno matutino e o próprio curso é diurno, isso porque pode ser ofertada também disciplinas em horários opostos, como é o caso das disciplinas optativas. No caso do Pibid, os estudantes de graduação precisam dispor de uma carga horária semanal de doze horas, sendo distribuídas da seguinte maneira: quatro horas de participação em sala de aula, quatro horas de formação na universidade com as coordenadoras, mais quatro horas em participação nas reuniões para planejamento de atividades, a serem desenvolvidas nas escolas.

Contudo, mesmo sendo um Programa que funciona como complemento na formação e também como uma forma de manter os graduandos dentro da Universidade, desde de 2015 o

¹ Este objetivo foi retirado do portal da CAPES, portal que disponibiliza informações referentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Para maiores informações consulte o portal da CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

programa passa por uma instabilidade financeira, onde os recursos destinados à compra de material foi reduzido. Hoje chegando em 2018, estamos vivenciando uma fase de descontinuidade do programa. Alguns preferem dizer que estamos presenciando uma fase de reconfiguração, a qual desestrutura todo o programa e promove outras características para ele. O que nos leva a considerar que o programa requer uma atenção maior, pois esta reconfiguração não acrescenta em nada nas questões de formação.

No bojo desta discussão sobre formação inicial é possível perceber que, se tornar um profissional apto as demandas do contexto educacional é uma tarefa árdua e constante, para isso é necessária uma formação que propicie essa qualidade satisfatória. Diante disso, é pertinente reafirmar a centralidade do Programa, quando se trata de um complemento no processo formativo, por propiciar uma formação por dentro da profissão docente, ou seja, uma formação com ênfase na compreensão de aspectos da sala de aula, em que as práticas pedagógicas se materializam. O reconhecimento deste Programa precisa ultrapassar a simples concessão de bolsas de estudo para manutenção dos graduandos na universidade.

Deste modo, ao analisar todas as implicações que envolve o campo da formação docente a minha justificativa pessoal se concretiza por ter participado do Programa e procurar analisar as contribuições que o mesmo tem proporcionado aos licenciando. Pelo fato também de estar próxima (cursando) e refletir sobre os possíveis modelos de formação, oferecidos pelo curso de licenciatura em Pedagogia da UFRB-CFP, e reconhecer que as mudanças nesta área ocorrem quando os debates são suscitados e por compreender também que o Pibid proporciona uma formação fora dos muros da universidade, em outras palavras, no chão da escola pública.

Desta maneira, é importante frisar que, ainda são poucos os trabalhos relacionados com esta temática, talvez por se tratar de uma temática recente, em se tratando do Pibid. Produzir trabalhos com estas temáticas é necessário para que haja aumento significativo nos números de bolsas ofertadas no país, pois ao ler as produções, pode-se compreender (isso por parte de integrantes ligados ao governo e também pesquisadores), a dimensão formativa deste Programa e constatar que tem dado certo nacionalmente. Diante disso, a minha justificativa acadêmica efetiva-se pelo fato de somar este trabalho com os já existentes, contribuindo deste modo, para uma melhor acessibilidade das pessoas em relação as pesquisas no campo da formação docente e da iniciação à docência, desta forma, propõe que as pessoas usufruam da redação final deste trabalho, considerando os aspectos mencionados, tomei como base a autora Santana (2013, p. 21):

[...] além de contribuir com o aumento do número de trabalhos acadêmicos que tomam o Pibid como objeto de estudo, essa pesquisa pretende avaliá-lo enquanto uma nova política educacional que coaduna com as discussões mais contemporâneas sobre a formação docente, tais como, a necessidade de: a) estabelecer uma relação teoria-prática nos processos formativos; b) promover a articulação entre a universidade e a escola básica; c) eleger a escola como espaço privilegiado de reflexão, considerando e validando, também, o saber docente construído pelos professores no exercício da docência, e; d) tomar a pesquisa como eixo estruturante da formação dos professores.

Mediante as afirmações de Santana (2013), pode-se compreender que estas produções servem não só para acrescentar os números de trabalhos relacionados a esta temática, mas também como um dispositivo para entender e avaliar o Pibid, como uma nova política que coaduna com a formação inicial no curso de Pedagogia, colaborando com o processo formativo dos estudantes. Assim, com imersão deste discente na sala de aula há um fomento na formação de professores/ pesquisadores, sendo eles capazes de fazer reflexão na/sobre a sua prática, analisando o que não deu certo e o porquê não deu certo e quais fatores precisam melhorar na sua prática, visando assim uma melhora em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Por se tratar de uma investigação que trabalha com a subjetividade do sujeito, procurando compreender a dinâmica de formação, e até mesmo pelo método escolhido, percebe-se que uma metodologia com perspectiva quantitativa não responde as questões contidas neste trabalho, por isso, a pesquisa possui caráter qualitativo, que segundo Silva; Menezes (2015, p.20) “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Entendendo a dinâmica da abordagem qualitativa, esta é considerada a mais adequada ao tipo de pesquisa desenvolvida, uma vez que, o método quantitativo não deixa claro, ou seja, nesta metodologia algumas questões tornam-se implícita, assim como também, nesta abordagem não há um estabelecimento de relação direta entre sujeito e objeto. Deste modo, a pesquisa investiga as implicações do Pibid na formação inicial, centrando-se na análise de narrativas (auto) biográfica, através da escrita de memoriais produzidos pelas bolsistas no âmbito do subprojeto Educação Infantil.

Para elaboração destes memoriais de formação, foi realizado um grupo de discussão, na UFRB, com as colaboradoras da pesquisa. O grupo de discussão teve como finalidade

explicar como deveriam ser produzidos os memoriais, em outras palavras este grupo funcionou como dispositivo para disparar a discussão sobre memoriais de formação.

Por conseguinte, a escolha do instrumento de coleta de dados, análise de memoriais, justifica-se primeiro, pelo que nos afirma Carvalho e Corrêa (2012, p.5) “pelas múltiplas utilidades que o memorial contempla - a complexidade que encontramos nestes registros”, e segundo por acreditar que, esta é uma ferramenta que possibilitará o alcance do objetivo traçado inicialmente, e terceiro pelo fato que, segundo Martins (2005 *apud* Carvalho e Corrêa, 2012, p.5) “o memorial também é uma estratégia de formação”.

A metodologia de coleta de dados se enquadra numa perspectiva autobiográfica, que segundo Severino (2007 *apud* Carvalho e Corrêa 2012, p.4), o memorial pode ser considerado como “uma autobiografia configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva”. Uma pesquisa baseada nesta perspectiva autobiográfica, refere-se a uma escrita de si, podendo ser uma escrita de nossa trajetória de vida e/ou ser também uma escrita sobre algo que estamos vivenciando, nestes dois casos, utiliza-se como critério a reflexão. Assim, a presente investigação utiliza destes dois critérios a escrita de si, no caso o processo formativo vivenciado no Programa ao longo de alguns anos. É a partir desta reflexão que analisamos algumas permanências, implicações e avanços, nos memoriais produzidos pelos/as bolsistas do Subprojeto Educação Infantil.

Portanto a redação final desta monografia está dividida em 5 (cinco) capítulos:

O primeiro capítulo, apresenta a metodologia adotada durante a elaboração desta investigação, a saber: o instrumento de coleta de dados, o tipo de abordagem, os sujeitos da pesquisa. Situando o leitor em relação ao método utilizado para a realização da pesquisa. Para tanto utilizou-se de alguns autores como: Carvalho e Corrêa (2012), Silva e Menezes (2015), Gonh (2005), Santos (2010), Chassot (2004), André (2001), Souza (2008), Passeggi *et al* (2008), Prado *et al* (2008), Melo e Passeggi (2008), Abrahão (2008) entre outros, os quais contemplaram as discussões desenvolvidas neste capítulo.

No segundo capítulo, por se tratar da temática formação de professores faço uma discussão aprofundada no que se refere a contextualização histórica da formação docente no Brasil, iniciando com a escolas Normais, estas que foram uma das primeiras iniciativas de formação de professores de primeiras letras, descrevendo alguns marcos importante da criação expansão e declínio, passeio um pouco pela discussão sobre as reformas ocorridas no ensino superior na formação de professores, faço basicamente uma análise, em especial a licenciatura em Pedagogia, e as características predominantes no estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Neste momento me baseio nos estudos de Libâneo (2010), Ferreira *et al*

(2014), Freitas (1999), Scheibe e Aguiar (1999), Pimenta e Lima (2006), Tanuri (2000), Gatti e Barreto (2009). Utilizo também documentos de bases legais que discriminam sobre a formação docente, como por exemplo: A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a mais recente, instituída em 2006, a Diretriz Curricular para o curso de Pedagogia.

No terceiro capítulo as discussões são voltadas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em âmbito nacional, após fazer este panorama geral, traço as discussões sobre algumas estratégias do programa dentro da UFRB, deste modo, analisando o Programa na instituição e principalmente no subprojeto Educação Infantil, concomitante, faço uma ponte com os escritos sobre iniciação à docência. Como subsídios para as discussões aqui desenvolvidas serão utilizados relatórios produzidos pelos coordenadores do Pibid na UFRB e autores como: Diniz (2013), Pimentel (2012), assim como também ambiente virtual, reconhecido no meio acadêmico, como o portal da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde busco informações concernentes ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

O quarto capítulo discuto brevemente sobre o tema da iniciação à docência, uma vez que, é o tema central da discussão desta monografia, neste ponto apresento algumas considerações sobre a iniciação à docência, o que tem ocorrido com os professores iniciantes a partir do desconhecimento do contexto educacional, quais as consequências dessas frustrações, considerando a iniciação à docência como um problema que ainda requer muita atenção, dessa forma, demarcando a necessidade de políticas e programas dedicados a ofertar subsídios aos professores iniciantes. Para tanto, utilizo alguns autores como: Pappi e Martins (2010), Cunha et al (2015), Nono e Mizukami (2006), Costa e Oliveira (2007).

O quinto e último capítulo desta monografia demonstra o resultado obtido na investigação realizada com 5 (cinco) colaboradoras, as quais participaram do Pibid. Neste momento faço análise das implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação inicial de professores, bem como, os próprios desafios/dificuldades encontrados pelos (as) bolsistas neste processo de iniciação à docência. Por último está posto as Considerações finais.

Espero que a redação final desta pesquisa possa contribuir de alguma maneira para aumentar o leque de trabalhos produzidos no âmbito desta temática tão importante no atual cenário. Além disso, conferir uma melhor acessibilidade das pessoas quando reportar-se a esta temática. Assim como também intensificar o debate entorno da formação de professores, para

que mudanças positivas aconteçam, em outras palavras, maiores investimentos nesta área, a partir da criação de políticas e programas para qualificação destes profissionais.

1. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esse capítulo tem como objetivo principal apresentar o percurso metodológico adotado nesta pesquisa. Iniciamos fazendo uma breve discussão sobre o fazer científico. Após fazer esta breve introdutória, apresento a abordagem qualitativa e suas principais características. Em seguida, discuto sobre a (auto) biografia. Por fim, trato basicamente do memorial enquanto instrumento para coleta de dados e da sistematização do contexto e dos perfis das colaboradoras desta pesquisa.

1.1 Iniciando a conversa sobre o fazer científico...

O fazer científico, não é algo recente, datado do século XVI, em que a engrenagem da construção do conhecimento baseado nos princípios da razão foi instaurada, sendo nos anos seguintes basicamente voltada para o domínio das ciências naturais (SANTOS, 2010). Considerado “pai da ciência moderna”, o filósofo Galileu Galilei, propôs uma nova forma de conhecer os fenômenos físicos, pois havia uma insatisfação com a cosmovisão propagada por um longo período, pela igreja católica. Esta que por sua vez, detinha todo poder na sociedade e seus atributos jamais poderiam ser questionados. Neste sentido, o conhecimento científico se define “pelo pensamento que não se contenta com a forma como os acontecimentos se manifestam pela situação, mas o questiona” (GHON, 2005, p.255).

Iniciada no século XVI e firmada no século XVII, a ciência moderna objetivava conhecer os fenômenos naturais para poder transformá-lo. Diante disso, nota-se neste momento, novas possibilidades de explicação dos fenômenos físicos e naturais, distanciado das tradições e crenças religiosas. Sendo baseados em princípios positivistas, estes conhecimentos seriam de ordem observáveis e mensuráveis. Deste modo, os fenômenos naturais outrora explicados religiosamente, passam a ser explicados racionalmente. Nesta nova forma de sistematização do conhecimento considera-se a matemática como “um instrumento privilegiado de análise, como também a lógica de investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria” (SANTOS, 2010, p.27).

Considerado pelos cientistas modernos, do final do século XVI e início do século XVII, como um modelo de conhecimento baseado na observação e experimentação esta nova

racionalidade científica, depositava total confiança na matemática, por constitui-la enquanto princípio que alcançaria resultados fiáveis.

Por muito tempo predominou e predomina esse modelo de racionalidade científica, na qual prevalecia e prevalece a ideia de que os fenômenos poderiam ser quantificados, de maneira que os resultados pudessem estabelecer generalizações. Nos anos finais do século XX, os cientistas sociais começam a questionar o modo de produção de conhecimento vigente, ao apontá-lo como insuficientes para a compreensão dos fenômenos sociais. As críticas contundentes surgidas, por um lado, faziam alusão aos métodos e procedimentos adotados por aquele modo de produção do conhecimento científico e por outro, “aos critérios tradicionalmente utilizados para julgar os trabalhos científicos” (ANDRÉ, 2001, p.58). A partir dessas críticas surgem novas maneiras de conceber e construir o conhecimento científico, as abordagens qualitativas.

Ressalta-se ainda que, o modo de produção do conhecimento científico nas áreas de ciências humanas e sociais procuraram por longas datas seguir o modelo que estava sendo desenvolvido nas ciências naturais e físicas. Desta forma, os fenômenos educacionais foram sendo estudados como se fosse possível isolar os fenômenos sociais, igualmente se fazia com os fenômenos físicos e naturais, fazendo uma análise acurada, se possível em laboratórios (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Contudo, com os respectivos avanços do paradigma moderno, a partir do aprofundamento nos conhecimentos foi possível perceber a fragilidade neste modelo de racionalidade científica, o que podemos chamar de crise no paradigma (SANTOS, 2010).

Conforme foram aprofundando os estudos nestas áreas, as evidências demonstraram que as metodologias utilizadas nas ciências naturais não eram compatíveis para as ciências sociais, pois tornava-se impossível medir e quantificar a subjetividade do sujeito. Por questões teóricas, metodológicas e sociais resultou na instabilidade do paradigma dominante, levando ao sociólogo Boaventura a estudar e propor um novo paradigma, denominado paradigma emergente (SANTOS, 2010).

Nesta nova forma de construção do conhecimento científico, a saber, o paradigma emergente, é possível observar que este apresenta características distintas do paradigma anterior, nesta nova vertente é dada importância na relação sujeito/objeto, este que era negado pelo paradigma dominante, uma vez que, para os cientistas modernos a relação do sujeito com o objeto poderia interferir diretamente nos resultados. Deste modo, com o objetivo de estabelecer resultados fiáveis, a ciência moderna nos seus princípios explicitava que os sujeitos deveriam afastar-se o máximo possível do objeto, para não haver interferência de suas crenças e tradições. É compreensivo que o paradigma emergente ainda não está consolidado

totalmente, ou melhor, ainda prevalece nos dias hodiernos o modo de produção do conhecimento científico com base nos princípios modernos, alguns autores, como por exemplo Santos (2010), destacam que estamos num período de transição, ou seja, ainda não está consolidado o paradigma emergente proposto.

Neste contexto, cabe a referência ao sociólogo Santos (2010), o qual analisou o paradigma moderno e teceu críticas severas em relação a este modo de produzir conhecimentos. Esse sociólogo, após construir este arcabouço de conhecimento, para a construção de um novo paradigma, rompe com essa forma de produção de conhecimento marcado pela dimensão totalitária, objetiva, quantificável e pela neutralidade. Este autor acredita que a sociedade é fluida, heterogênea e jamais pode ser objetiva e quantificável. Diante disso, Santos (2010, p.60) propõe um “paradigma prudente, para uma vida decente”.

Além disso, cabe a ressalva que mesmo propondo um novo modelo de pensar e produzir o conhecimento científico, a ciência moderna ainda é um modelo de produção do conhecimento presente na sociedade contemporânea. Os atribuídos e conhecimentos conferidos no momento que a ciência moderna materializou dava conta de explicar aquela dada realidade, embora houve o declínio do paradigma não poderemos desmerecer o arcabouço de conhecimento produzidos pelos cientistas modernos, os quais possibilitaram aos sujeitos novas maneiras de explicação do mundo, seus conhecimentos avançaram de tal medida que possibilitou a ver a fragilidade dele. Foram eles, os conhecimentos produzidos pelos cientistas modernos, suficientes para articular o paradigma emergente.

Portanto a partir das proposições de Santos (2010), é compreensível a construção do conhecimento científico não está pautada em somente conhecer o objeto para intervir de maneira mecânica, como era priorizado outrora pela ciência moderna. Contudo, há de se pensar que a produção do conhecimento científico possui outras finalidades a saber, além de conceder as pessoas novas maneiras de estar no mundo, e poder vive-lo de maneira mais digna, é também um paradigma social, desta forma nesta nova proposição é possível observar que em termos de estruturação este paradigma atravessa diferenças em relação ao paradigma do século XVI.

1.2 Quais caminhos percorrer? Da abordagem ao tipo de estudo

Na década de 80 e 90 os estudos na área de educação começam a diversificar e ampliar-se. Se as preocupações outrora centravam-se nas variáveis e no impacto desta sobre o

produto, agora as especulações estavam voltadas para o processo. Com isso, muda-se as abordagens metodológicas. Se nas décadas de 60 e 70, do século passado, a base dos estudos priorizavam a observação e experimentação realizada nos laboratórios, as décadas seguintes 80 e 90, as preocupações com as temáticas eram outras, não somente matematizar os dados, mas construir a partir de uma metodologia, um arcabouço de conhecimento sobre a realidade (ANDRÉ, 2001).

A partir de então, ganham força os chamados estudos qualitativos, mas afinal o que são os métodos qualitativos? “O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças... produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam” (MINAYO, 2010 p.57). Por se tratar de uma abordagem que interpreta e compreende as questões sociais, as abordagens qualitativas “englobam um conjunto heterogêneos de perspectivas, de métodos e técnicas de análise” (ANDRÉ, 2001, p.52-53).

Os chamados estudos qualitativos apresentam aspectos distintos dos estudos quantitativos, embora em alguns estudos os atores optam por utilizem de ambas abordagens, nesta perspectiva, sendo uma, complemento da outra. Nesse contexto, a abordagem qualitativa se apoia num modelo complexo de realidade objetiva-subjetiva, enquanto o quantitativo em um modelo físico-matemático da realidade (GALEFFI, 2009). Este último preconiza a neutralidade do pesquisador ao longo da sua pesquisa, como possibilidade de oferecer resultados fiáveis. Além disso, os pesquisadores que procuravam/procuram trabalhar com este tipo de abordagem apresentavam/apresentam os dados de maneira predominantemente objetiva, e esses se apresentaram tal como é na realidade, enquanto os dados qualitativos de são ricos em descrição (ANDRÉ E LUDKE, 1986).

No contexto da investigação qualitativa o pesquisador estabelece relação direta com o pesquisado, o que torna elemento essencial para coleta dos dados. Sendo assim, a pesquisa realizada procurou trabalhar numa abordagem qualitativa, pelo fato dela oferecer essa possibilidade de relação direta com o objeto estudado, de forma a compreender e poder descrever minuciosamente os resultados. Sendo assim, o pesquisador qualitativo busca procurar respostas para suas perguntas no mundo real, e para isso, é preciso estabelecer relação direta com o objeto. Neste tipo de abordagem não se compreende as experiências das pessoas insolando as variáveis ao seu redor (ESTEBAN, 2010).

Além disso, a pesquisa qualitativa define alguns critérios, os quais tornam-se essenciais para reafirmar o teor desta abordagem, dentre os elementos destacam-se,

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
4. O significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN E BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRÉ 1986, p.12-13).

Embora as pesquisas qualitativas apresentem todas as características acima citada, as que mais se aproximam desta investigação é que os resultados obtidos são predominantemente descritivos, dessa forma suas técnicas de coleta de dados são variadas incluindo (fotografias, memoriais, história de vida, entrevistas, relatos de campo). Nesse sentido, as descrições dos resultados normalmente são acompanhadas por citações, como forma de esclarecer as discussões obtidas nos resultados. O pesquisador qualitativo considerando mais essencial o processo e não simplesmente os resultados adquiridos ao longo da investigação. Além disso, as investigações qualitativas se preocupam com os sentidos que as pessoas atribuem as coisas, no caso específico desta pesquisa as experiências, estas que se configuram como elementos chaves para analisar os processos de formação adquiridos no programa Pibid, o qual é objeto de investigação desta pesquisa.

Ademais, a pesquisa qualitativa é considerada naturalística pelo fato do pesquisador coletar informações em seu ambiente natural, e manter contato direto e prolongado com a situação a qual está sendo investigada. Haja vista que conhecendo as circunstâncias aonde o objeto de estudo está inserido, certamente é importante para a compreensão sobre ele. E nesta pesquisa busca justamente este contato, a fim de compreender as contribuições do PIBID, na formação inicial (BOGDAN E BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE E ANDRÉ 1986).

Destarte, por a metodologia quantitativa assumir um caráter quantificável, mesuráveis, tratando das questões sociais como se fossem fenômenos naturais, isolando as variáveis para adquirir conhecimento sobre o objeto. Desse modo, considera-se que a postura assumida nesta pesquisa é qualitativa, pois busca-se uma relação direta com os sujeitos, a fim de coletar dados e descrevê-los, procurando compreender os sentidos e significados atribuídos as experiências individuais. E além disso, as informações obtidas não são transmitidas através dos números, quando estes aparecem são colados em segundo plano, desta forma, reafirmo o teor qualitativo desta investigação.

No contexto da pesquisa qualitativa o pesquisador pode conformar com distintos tipos de investigação “os estudos etnográficos, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-

ação, análise do discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral” (ANDRÉ, 2001, p.52-53). Todos estes tipos de investigação são importantes para compreender e descrever um determinado fenômeno.

No caso específico desta pesquisa recorre-se ao estudo de caso, por analisar o contexto particular do subprojeto de Pedagogia, para a Educação Infantil, Classes Multisseriadas e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, existente na UFRB aprovado pelo Edital Capes-Pibid 0061/2013. Conforme discorre as autoras Ludke e André (1996, p.17), “...o estudo de um caso, seja ele simples e específico, o interesse incide naquilo que tem de único, particular, mesmo que posteriormente ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Desta forma, mesmo se o estudo em desenvolvimento apresentar resultados semelhantes a outros já realizados, ainda assim pode-se configurar como estudo de caso.

Assim, foi realizado um estudo de caso qualitativo, referenciada numa metodologia autobiográfica de investigação, a qual se encontra dentro da abordagem qualitativa, conforme Souza (2008) se preocupa com os sentidos e significados que as pessoas atribuem as experiências vivenciadas, numa interface entre memória e discurso de si. Portanto, o interesse reside nesta metodologia por concebe-la enquanto método apropriado para compreender o processo de formação, através dos memoriais de formação, os quais configuram-se como narrativas (auto) biográficas das bolsistas.

1.3 (Auto) biografia: metodologia e escrita de si

A biografia, biografização, trabalho biográfico entre outras classificações, conforme Souza, (2008, p.122), são terminologias que compreendem a (auto) biografia, uma vez que, “emergem e enraízam-se no curso da vida, como a maneira que representamos nossa existência e como contamos para nós mesmo e para os outros, em estreita relação com a história e a cultura”.

A partir do final da década de 70 do século passado, a utilização “dos métodos biográficos, das práticas de formação, dos memoriais de formação, e escrita de si como perspectiva de formação e, particularmente, das biografias educativas” Souza, (2008, p.125), demarcaram outras e novas possibilidades de análise do percurso formativo, inclusive, a confrontação dos métodos inicialmente predominantes no contexto da pesquisa educacional, ligados a racionalidade técnica.

Nas décadas seguintes, mais precisamente na década de 80, as experiências construídas na universidade de Genebra, com as discussões sobre (auto) formação e história de vida, constituíram um marco importantíssimo para a entrada e utilização da biografia como forma de compreensão do processo de formação de professores. É nesse movimento que vai se delineando a biografia, a partir das suas implicações teórico-metodológicas, enquanto um “campo fértil e produtivo para compreender a singularidade das narrativas de formação no processo de identidade docente” (SOUZA, 2008, p.126).

Conforme o mesmo autor, só na década de 90, é que a pesquisa (auto) biográfica ganha força expressiva e enorme repercussão no Brasil. A partir do Congresso Internacional sobre a Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA), realizado em três etapas nas respectivas capitais, Porto Alegre em 2004, Salvador em 2006 e Natal no ano 2008, este último considerado como um marco importante para expansão e consolidação desses tipos de pesquisas no país.

Ademais, nos últimos anos as pesquisas educacionais, inclusive na área de formação de professores, principalmente em nosso país, têm buscado ancorar suas pesquisas na abordagem (auto) biográfica Melo; Passeggi (2008), no intento de compreender como o processo de escrita de si contribui para constituição da identidade docente, além de abranger também nas discussões a importância das histórias de vidas. Deste modo,

Pesquisa e práticas de formação foram produzidas e contribuíram para visibilizar as histórias de vida em formação como um movimento que, ao colocar o adulto como centro do processo de formação, busca valorizar as experiências formadoras inscritas em projetos autobiográficos como possibilidade de orientação e reorientação profissional (SOUZA, 2008, p.125).

A (auto) biografia, também configurada como a escrita de si, está situada entre os métodos biográficos, considerada enquanto instrumento com potencial para a compreensão do processo de formação de professores. Sendo assim, a escrita biográfica, inclusive os memórias de formação ou acadêmicos “revelam modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões histórico-sociais e culturais numa interface entre memória e discursos de si” (SOUZA, 2008, p.122). Desta forma, ao compreender que a escrita biográfica possibilita evidências sobre o processo formativo dos sujeitos, a partir da forma como os sujeitos escrevem sobre si, entrelaçando e refletindo sobre estas experiências que recorreu-se a (auto) biografia como método investigativo.

Além disso, a autobiografia é entendida na sua tríplice dimensão: 1. **Como fenômeno**, constituído como o ato de narrar, ou simplesmente a própria narrativa; 2. **Como método de**

investigação, concebido como uma maneira “peculiar de intercâmbio que constitui todo processo de investigação”, de modo que, faz ressurgir a riqueza de significados presente nas histórias de vida; e por último, 3. **Como processo de resignificação do vivido**, assim, ao narrar suas histórias de vida os sujeitos podem projetar o futuro a partir delas, é, pois, um processo de (auto) reflexão (ABRAHÃO, 2007, p.156-157).

Nesse contexto, mesmo as narrativas autobiográficas constituindo-se por esta tríplice dimensão, neste trabalho recorre-se unicamente como método de investigação, ao considerá-lo uma fonte inesgotável para compreensão de como os autores auto concebem sua formação, a partir das reflexões sobre as experiências adquiridas ao longo do Pibid. Nesse sentido, é possível através das escritas biográficas, compreender os sentidos que as bolsistas conferem as suas experiências formadoras.

Deste modo, as narrativas (auto) biográficas como opção metodológica possibilitam, por um lado, investigar o processo de formação dos sujeitos, por outro, as escritas biográficas propõe-se a “entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação” (SOUZA, 2007, p.68). Para além da proposta metodológica, “a escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido (SOUZA, 2007, p.65).

Assim, recorreu-se a (auto) biografia, configurada como a escrita de si, através dos relatos escritos nos memoriais, pelo fato desta metodologia possibilitar ao investigador compreensão do processo formativo dos sujeitos narradores, uma vez que, nestas narrativas há uma descrição e reflexão minuciosa de suas experiências formadoras. Portanto, considera-se a este tipo de pesquisa como um campo de possibilidades para a compreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem as coisas, no caso específico desta pesquisa, a experiência adquirida no âmbito do PIBID.

1.4 Coletando dados a partir do memorial de formação

São inúmeras as possibilidades de coleta de dados quando se procura fazer uma pesquisa pela abordagem qualitativa, deste modo, citamos algumas delas: entrevistas, observação participante, memorial, entrevistas, análise do discurso, testemunhos, estudo de caso, entre outros (CHIZZOTTI, 2003). Neste sentido, conforme a variedade de técnicas que podem ser empregadas numa pesquisa qualitativa, nesta investigação recorreu-se ao memorial

de formação, como possibilidade de recolha de dados, por compreendê-lo como instrumento adequado para obtenção dos resultados.

Ao tratar de memoriais enquanto instrumento de coleta de dados, destaca-se que existem várias designações para os memoriais. Entre os mais utilizados estão, **memorial reflexivo**, **memorial acadêmico** e **memorial de formação** (PASSEGGI, 2010). Devendo também assumir características específicas, podendo ser mais acadêmico ou com tom literário, seguir um formato pré-estabelecido, enfatizar determinados espaços /tempos, sem necessariamente, demarcar toda trajetória de vida. Deste modo, os memoriais constituem um texto reflexivo. Contudo, é importante dizer que, embora seja uma narrativa histórica, não se constitui um exercício memorialístico, mas, um modo de produzir sentido, a partir da trajetória de vida de cada um, sempre na busca de poder transformá-la (PRADO *et al*, 2008).

Conforme mencionado no parágrafo anterior, o memorial é classificado em memorial acadêmico e de formação. No primeiro caso, é produzido por professores e/ou pesquisadores do ensino superior, sendo que possibilita a reflexão sobre a trajetória intelectual e profissional. Este tipo de memorial é destinado para inúmeras finalidades, 1. Pode ser uma forma de ingresso em concurso para a profissão docente; 2. Instrumento de avaliação e; 3. constitui-se ainda, como iniciativa de elaborar e conservar a memória de um grupo. Já o memorial de formação caracteriza-se pelo fato de ser elaborado num período de formação inicial e/ou continuada, a depender da instituição, pode ser considerado enquanto Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (PASSEGGI, 2010).

Dentre os memoriais apresentado, esta pesquisa trabalha com o memorial autobiográfico, conforme Passeggi (2010, p.21), entendido aqui como, “uma escrita institucional, em que a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória”. Neste contexto de escrita, propõe-se a reflexão. Assim, ao escrever, o narrador situa o momento atual do processo, seja ele de formação pessoal ou profissional e, além disso, pode projetar o futuro, no desejo de fazer diferente, do que outrora era praticado.

Apropriar-se dos memoriais de formação, como instrumento de coleta de dados é figurar-se num método preponderante para análise das trajetórias formativas, compreendendo as influências decorrentes do programa de iniciação à docência na formação inicial. Souza (2008, p.130), reconhece que, “só assim, analisando o percurso para desvendar o profissional que nos habita e que desejamos ser, é possível conhecer a própria historicidade e dar sentido as experiências vividas”, de modo que, haja ressignificação das aprendizagens e experiências adquiridas.

Ademais, torna-se oportuno destacar que a escolha do memorial acontece, porque nessas narrativas de si, é possível compreender a evolução do processo formativo e da contribuição advinda do PIBID, na medida em que os sujeitos vão narrando suas histórias de vida pessoal e profissional. Ao tecer considerações acerca do memorial de formação, considerado enquanto narrativa (auto) biográfica, Melo; Passeggi, (2008, p.181), descrevem,

O memorial de formação apresenta-se como um campo de investigação relevante para a compreensão do processo formativo e da identidade profissional, uma vez que conduz o aluno a uma auto-reflexão sobre sua vivência profissional, fornecendo, por este viés, elementos interessantes para suas motivações, crenças, valores e representações.

Além do memorial conter ricos elementos que podem conter informações suficientes para compreensão, do ponto de vista dos processos formativos do sujeito, sejam eles pessoais, profissionais e sociais, numa investigação, é também um movimento, no qual, quem escreve faz uma (auto) reflexão que contribui significativamente para a identidade docente. Por outro lado, apesar das histórias narradas apresentarem elementos semelhantes, é possível descobrir nelas as particularidades e as experiências simultaneamente vivenciadas por cada um.

Portanto a escolha do instrumento para coleta de dados, o memorial, justifica-se na medida em que este faz emergir as subjetividades do sujeito que escreve, enfocando a sua historicidade em concomitância com as experiências vivenciadas por cada um durante o processo de formação. Diante disso, compreende-se que para além de um simples relato da história de vida, o memorial, engloba questões, as quais tratam esta pesquisa, no caso específico, a implicação do Pibid na formação inicial, ou seja, o que as experiências no programa proporcionaram a cada sujeito.

O primeiro passo para coleta do material, consistiu em conhecer a literatura sobre o memorial de formação. Num segundo momento, procedi com o contato através de redes sociais para cada colaboradora da pesquisa, no intuito de convidá-las a fazer parte desse trabalho, todas elas aceitaram o convite e se disponibilizaram de forma receptiva a participar da pesquisa. Nesse contexto, após a aceitação do convite e na medida que elas foram apresentando a disponibilidade, foi marcado horário e local para realização do grupo de discussão.

O grupo de discussão, funcionou como dispositivo para explicar qual objetivo da pesquisa, qual modelo de memorial a ser desenvolvido por cada bolsista, os elementos que precisariam constar na escrita do memorial. Este grupo teve como finalidade esclarecer questões a respeito dos elementos chaves para a escrita dos instrumentos, ou seja, como um

dispositivo facilitador da escrita. Embora, em algum momento estes bolsistas já tenham ouvido falar sobre estes tipos de memoriais, mas, considerou-se importante situar a discussão sobre este instrumento de coleta de dados, de modo que, a produção tenha limitações quanto ao que deve ser preconizado e relatado na escrita. Este grupo possui funções semelhantes ao grupo focal, uma vez que, este:

Pode trazer bons resultados, esclarecimentos em relação a situações complexas, polemicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função dos autoritarismos, preconceitos, ou de sentimento de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais. O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares (GATTI, 2012, p.14).

Portanto o grupo de discussão planejado teve justamente a finalidade de esclarecer os pontos essenciais, os quais mereciam ser tratados nos memoriais, uma vez que, a produção do memorial sem que haja uma explicação do que pode/deve ser produzido, pode-se incorrer em produções muito simplistas com pouca reflexão sobre as experiências cotidianas no programa, em outras palavras, a produção pela produção sem o grupo de discussão pode-se encontrar nas escritas uma mera reprodução do acontecido, com raras reflexões sobre as experiências vivenciadas, o que pode acarretar em memoriais com escrita reduzidas.

Desta forma, entendeu-se a necessidade e importância de propor esse grupo de discussão, pois entende-se que essa forma de trabalho possibilita compreensão, acerca do material que deveria ser produzido pelas bolsistas, uma vez que, a produção sem direcionamento pode causar certo distanciamento do tema em questão. Embora, em algum momento da escrita os bolsistas mesmo participando do grupo de discussão possa apresentar ideias diferentes da solicitada, ou até mesmo distanciamento do assunto em questão, mas, compreende-se que o grupo de discussão pode ser um facilitador para nortear os sujeitos à produção. Assim, nesta pesquisa escolheu-se o grupo de discussão, como auxílio da técnica de coleta de dados, que é o memorial, por considerá-lo enquanto possibilidade de entendimento sobre a produção desses instrumentos.

Nesse contexto, foi organizado um grupo de discussão com cinco (5) colaboradoras e egressas do Pibid, sendo que todas elas se encontram desvinculadas do Programa. Assim, o grupo de discussão foi realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, facilitando o percurso das bolsistas, no período vespertino.

Em síntese, no grupo de discussão inicialmente foi entregue o termo de consentimento livre esclarecido, em seguida houve uma breve apresentação do objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso e da técnica para coleta de dados. Neste momento apresentou-se detalhadamente o memorial de formação, quais elementos deveriam ser englobados e acrescentados na escrita deste instrumento, qual a finalidade deste tipo de instrumento, ou seja, os critérios de validade deste material que foram produzidos pelas bolsistas. O grupo de discussão desenvolveu-se em duas horas.

Posteriormente ao grupo de discussão, foi dado um tempo equivalente a um mês para elaboração destes memoriais, contudo, em virtude de problemas pessoais duas dessas colaboradoras ultrapassou o tempo estimado. Depois desse período estipulado para finalização dos memoriais, foram devolvidos via e-mail. É importante frisar que o primeiro passo depois da entrega consistiu na impressão desses memoriais, fiz o contato inicial, através de uma leitura superficial dos textos. Num outro momento, procedi com análise das informações trazidas nos memoriais a luz de teóricos utilizados ao longo dos capítulos, por meio de algumas categorias que foram definidas.

Após o tratamento, análise e interpretação dos resultados obtidos nos memoriais e a confrontação com os referenciais teóricos discutidos ao longo do trabalho, parti para o relatório final, sobretudo, no último capítulo desse TCC.

1.5 Desvelando o contexto e os sujeitos da pesquisa

Conforme apresentado no tópico anterior, por esta pesquisa trabalhar com a abordagem qualitativa, existem inúmeras possibilidades de metodologias para estudo de determinado fenômeno, sendo assim, a pesquisa encaminhada tem características de um estudo de caso, embora este estudo possa apresentar resultados semelhantes a outras discussões já realizadas com a mesma temática, ainda assim, configura-se como um estudo de caso.

Deste modo, esta pesquisa constitui-se enquanto estudo de caso por investigar o contexto particular do subprojeto Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil, contemplado pelo Edital Capes-Pibid 0061/2013, o único projeto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em especial, o Centro de Formação de Professores, destinado a iniciação à docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Classes Multisseriadas.

É válido salientar que, o edital de dois mil e treze (2013), só passou a vigorar a partir de dois mil e quatorze (2014) com vigência até fevereiro de 2018. Este edital possui características heterogênea, pois agrega discentes de quase todos os semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia, para níveis de educação diferenciada, a saber, Educação Infantil, na qual os bolsistas são selecionados com a função de desenvolver projetos nos Centros de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental que atende a pré-escola. Já, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são destinados alunos a desenvolver atividades nas escolas municipais do campo, organizadas em Classes Multisseriadas, nesta os discentes desenvolvem atividades semanais nas escolas da rede municipal localizadas no campo, são atendidas o total de 3 (três) escolas.

No início do edital do Pibid, o subprojeto de Educação Infantil, contava com um número significativo de bolsistas, totalizando vinte e seis (26) bolsistas de iniciação à docência, quatro (4) supervisoras da rede pública de ensino e duas (2) coordenadoras, professoras do Centro de Formação de Professores, vinculadas ao curso de Pedagogia. Os bolsistas eram divididos de igual maneira entre os três Centros de Educação Infantil e a pré-escola. Atualmente o número de bolsistas (supervisores e de iniciação à docência), tem diminuído significativamente, por motivos de várias ordens. Entre os motivos destacam: 1. Alguns bolsistas formam e necessitam desvincular-se do programa; 2. Outros tem novas possibilidade formativas em programas com finalidades diferenciadas, desta forma, optam por adquirir novas experiências formativas; 3. Em relação a diminuição do número de supervisores se dá justamente por conta de disponibilidade de professores das instituições de ensino para fazer o processo de seleção, outra implicação foi a política instituída pela Capes, obrigando a diminuição de supervisores e acrescentando o número de bolsistas para cada uma, ou seja, cada supervisora era responsável por sete (7) bolsistas em cada instituição de ensino, depois dessa portaria esse número aumentou, retirando uma das supervisoras.

Portanto, os sujeitos da pesquisa são cinco (5) ex-bolsista de iniciação à docência, todas elas já desvinculadas do programa, desta cinco (5), quatro (4) delas já obtiveram titulação em nível superior, e a última está no processo de escrita e posteriormente defesa do TCC. A escolha das colaboradoras e egressas do Programa à serem pesquisada se deu justamente pela aproximação da pesquisadora com as informantes, haja vista que participei do mesmo edital do Pibid e construímos/ compartilhamos inúmeros aprendizados.

Desta forma a professora Violeta, marca de felicidade e autonomia, oriunda de Castro Alves, atualmente reside na cidade de Amargosa-Ba. Já defendeu o TCC, e trabalha como professora da rede privada de ensino, já se desvinculou do programa. A professora Violeta,

sempre esteve disposta e motivada para realização das atividades do Programa, mostrando-se aberta para resolver as adversidades presentes no âmbito do Programa. Nas suas narrativas deixa explícito que a Pedagogia foi uma escolha e não uma opção, isto se materializou ainda a mais a partir do estágio e das atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid, na Educação Infantil.

Bromélia, oriunda da cidade de Simões Filho, para conclusão da graduação necessitou morar um período em Amargosa-Ba, ingressou no Pibid no semestre 2015.2, ressaltando não ter ingressado no começo, em virtude de desconhecer como seria desenvolvido essa iniciação, desta forma, sentindo-se insegura, sentimento este que acomete alguns profissionais em início de carreira. Mais tarde por intermédio de uma colega aprendeu mais sobre o programa e se inscreveu, conseqüente foi selecionada na lista de espera. Atualmente já se desvinculou do Programa, mais já defendeu o TCC, aguarda no momento a colação de grau. No início do ano de 2017, foi convidada para trabalhar como estagiária pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), em uma escola do município de Amargosa, mas, optou por continuar no Pibid, e dispor de maior carga horária para realização das atividades acadêmicas.

Orquídea, essa ex-bolsista marca sua trajetória no Programa pela sua simplicidade e resistência, oriunda da zona rural de Mutuípe-Ba, a única da região e da família que teve oportunidade de ingressar no Ensino Superior, acreditando nas suas potencialidades e que seria possível obter titulação em nível superior. Atualmente é casada, reside na cidade de Mutuípe-Ba, já defendeu o TCC, também já obteve a titulação em nível superior. Ainda não conseguiu um trabalho na área da graduação, encontra-se trabalhando no comércio da cidade onde reside, mas, não pretende continuar trabalhando no comércio, quer mesmo é trabalho na sua área, pois, reconhece a precarização desta forma de trabalho, tanto no que se refere a salário, quanto carga horária extensa.

Camélia, marca de uma ex-bolsista comprometida, que por onde passa deixa sua responsabilidade estampada. Oriunda de Elísio Medrado, atualmente encontra-se trabalhando em um Centro de Educação Infantil da cidade de Amargosa-Ba. Passou por muitas experiências exitosas no Pibid, mais no início do ano 2017, recebeu o convite para trabalhar no estágio remunerado, de pessoas ligadas a Secretaria de Educação do município, em virtude do bom trabalho que vinha desenvolvendo no âmbito do programa nas instituições parceiras. E como forma de adquirir novas experiências não mais como bolsista, mas, como estagiária do IEL, aceitou o convite e está trabalhando como estagiária, desta forma, precisou se desvincular do Programa, para não acumular bolsas e ceder oportunidade formativa para outros graduandos.

Dália, esta ex-bolsista marca sua trajetória no Programa por sempre encontrar-se disposta a enfrentar as proposições. Oriunda da cidade de Feira de Santana-Ba, passou estes últimos anos residindo na cidade de Amargosa-Ba, para conclusão da graduação. Dália descreve nas suas narrativas que a pedagogia não era o foco das suas intenções no momento da escolha pelo curso, contudo, era o único que a nota de corte era compatível, por isso optou por cursá-lo. Isto levou a considerar o desprestígio social pela docência ao longo do tempo, conforme Gatti; Barreto, (2009). No momento já defendeu o TCC e também já colou grau. Já se desvinculou do programa, em virtude de ter colado grau. Essa ex-bolsista também recebeu o convite para trabalhar como estagiária pelo IEL, na rede municipal de Amargosa. Desempenhou a função por alguns dias, mas, não continuou, uma vez que, neste regime de estagiário a precarização do trabalho docente é muito presente, pois contrata-se como estagiária, contudo, desenvolve a mesma função que um professor regente. Desta forma, fez a opção de não permanecer e dispor de maior carga horária para realização das atividades acadêmicas, deste modo, continuou no Pibid.

Assim, esta é uma síntese do perfil das colaboradoras, as quais colaboraram com esse Trabalho de Conclusão de Curso. É perceptível que todas apresentam caminhadas diferenciadas, em relação ao mercado de trabalho. Vale salientar que, os nomes dados aos sujeitos da pesquisa foram fictícios, como pretensão de resguardar a identidade dos envolvidos, sendo assim, durante o grupo de discussão foi questionado como as depoentes queriam ser identificadas, e elas almejavam ser identificadas por nomes de flores.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Como o enfoque desta pesquisa é as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação dos licenciados em Pedagogia, este capítulo apresenta uma digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, dando ênfase as reformas que ocorreram, até se constitucionalizar a Licenciatura em Pedagogia, enquanto espaço destinado exclusivamente a formação de professores para Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, pretende-se apontar brevemente sobre as escolas normais, estas considerada inicialmente como espaço privilegiado de formação de professores, bem como, os marcos legais que orientaram/orientam a formação docente ao longo da trajetória e as críticas contundentes em relação a organização curricular do curso de Pedagogia. Aproveitando as discussões neste capítulo, é também abordado questões referentes a Licenciatura em Pedagogia e a forma como têm sido desenvolvidos os estágios nesta licenciatura.

2.1 Digressão histórica na formação docente no Brasil: as Escolas Normais

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a formação de professores no Brasil foi proposta no final do século XIX, com as escolas normais. Neste período o processo de escolarização era escasso e a escola era destinada para poucos. Em virtude da institucionalização da instrução pública no país, aumenta-se a demanda por professores qualificados para lecionar. Com isso, é institucionalizada as escolas normais, as quais destinavam-se a formar professores de primeiras letras. Etapa essa correspondente aos chamados Anos Iniciais do Ensino Fundamental I nos dias hodiernos. Considerando estas escolas como uma das primeiras iniciativas importante de formação de professores. A seguir será abordado os marcos pontuais do surgimento das escolas normais, expansão e descontinuidade ao longo do tempo.

Conforme Tanuri (2000), uma das primeiras escolas normais criadas no Brasil, sediou-se no Rio de Janeiro, ancorada pela Lei nº10 de 1835, a qual normatizava que as escolas normais deveriam habilitar os docentes em magistério, para lecionar nas primeiras letras. A formação neste espaço alcançaria também os professores não qualificados com o ensino

mútuo. Entretanto, desde 1927, a Lei instituía a criação de Escolas Normais, a qual se consagrou somente na década de 30.

Contudo, estas escolas nas províncias não lograram êxito, pois ao mesmo tempo que estavam sendo criadas, eram por outro lado, extintas. Isto se deu por inúmeros fatores como, a) falta de infraestrutura; b) o reduzido número de matrículas; c) a descontinuidade das administrações. Os problemas elencados culminaram no frequente fechamento dessas escolas. Uma das possíveis justificativas também para a descontinuidade das escolas normais, consagrou-se com o desprestígio social por parte da população em relação ao magistério. Deste modo, as escolas normais foram marcadas por “uma trajetória incerta e atribulada” (TANURI, 2000, p.64). Segundo a mesma autora somente a partir da década de 70 que foram lograr algum êxito.

Nos anos subsequentes à criação da primeira escola normal, outros estados brasileiros também foram contemplados com escolas normais, entre eles: Bahia (1936), Minas Gerais (1935), São Paulo (1946), entre outros. Vale salientar que as primeiras escolas normais criadas no Brasil, nos respectivos estados, São Paulo, Bahia e Niterói no Rio de Janeiro, foram destinadas exclusivamente ao sexo masculino. No que se refere ao currículo das escolas normais essas apresentavam uma organização didática simples, um currículo estreitamente limitado um ou dois professores no máximo para lecionar todas as disciplinas. Contendo duração de dois anos (TANURI, 2000).

Ainda conforme a autora, o insucesso das Escolas Normais teve como consequência, a perda da credibilidade, isso por parte dos presidentes das províncias, chegando a acreditar que, com os sérios problemas apresentados, as escolas não seriam capazes de qualificar os docentes. Nesse sentido, uma das estratégias possíveis seria basear-se num modelo de formação austríaca e holandesa, chamados de *professores adjuntos*, o qual contratava auxiliares de professores em exercício, de modo que, o preparo deste, acontecesse somente com bases estritamente práticas, distanciado da teoria.

Ao partir do percurso das Escolas Normais, inúmeras reformas foram disseminadas, as quais chegaram até a separar a formação geral e profissional, como por exemplo a reforma mineira, a qual incidiu na diferenciação das modalidades da escola. Desta forma, a Escola Normal subdividiu-se em: *Escolas Normais de Segundo Grau*, *Escola de Primeiro Grau*, *Cursos Normais Rurais* (TANURI, 2000). Segundo a mesma autora essa dada diferenciação acabou por consolidar a dualidade da escola de formação: por um lado, houve uma expansão das escolas, e por outro, as Escolas Normais tornaram-se responsáveis pela formação de professores para o Ensino Primário.

Por conseguinte, essa diferenciação só foi extinta a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, instaurada em 02 de janeiro de 1946. Apesar de não introduzir grandes inovações a Lei Orgânica acabou dividindo o curso normal em dois ciclos, conforme Tanuri (2000, p.75-76) “o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação”.

Na década de 1940, as escolas Normais foram suprimidas, tendo pouca duração, pelos conflitos emanados ao longo dos anos. Então, as Escolas Normais começam a descaracterizar-se enquanto espaço de formação para os professores dos anos iniciais. Nas décadas subsequentes 50 e 60, após um processo de continuidade e descontinuidade é que estas escolas alcançam um resultado satisfatório. Mais é especificamente na década de 1970, que alguns trabalhos produzidos na área demonstram como as Escolas normais foram sofrendo retaliações, a saber, “desmontagens”, “desestruturação”, “perda de identidade” e “esvaziamento” etc.

A já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p.80)

A Lei nº 5. 662/71, tendo como objetivo primordial melhorar a qualidade da formação docente, extingue-se as escolas normais e no seu lugar as Habilitação Específica do Magistério (HEMs). Anos posteriores a implantação deste modelo de formação algumas críticas começaram a aparecer, por estas habilitações apresentar um currículo com formação dispersa, com a parte específica reduzidíssima. Constata-se que, esta foi uma das reformas ocorridas durante o regime militar. E como consequência disso, as habilitações obtiveram um currículo, onde se priorizava uma formação técnica, com vista a formar especialista em educação (Gatti; Barreto, 2009).

Entre as severas críticas atribuídas aos HEMs, destaca-se: 1- o distanciamento entre teoria e prática, de modo que, não houve articulação entre o processo formativo e a realidade da escola de 1º grau; 2- professores sem formação para atuar nos cursos, bem como desprestígio social do curso etc. (TANURI, 2000). Ainda conforme a autora, a partir do agravamento das questões tanto qualitativas, quanto quantitativas citadas acima e também com a intenção de revitalizar o Ensino Normal o Ministério da Educação e Cultura, criou a

proposta dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, com o propósito de melhorar o quadro estabelecido pelas HEMs.

Em virtude dos problemas encontrados, chega ao término as Habilitação pelo Magistério, a formação do professor polivalente para os anos iniciais acabou por conter um currículo disperso, sobretudo, reduzido no que tange a este nível de ensino. As pesquisas mostram que acabou ocorrendo uma descaracterização crescente dessa habilitação no que se refere à formação para a docência (MELLO, 1985 *apud* GATTI E BARRETO 2009, p.39). Contudo, houve preocupação por parte do governo federal em financiar, em 1982, os chamados Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), um curso com duração de três anos, objetivando compensar os problemas constatados nos cursos de Magistério. Estes cursos eram em tempo integral, possibilitando uma formação geral e pedagógica. (GATTI E BARRETO, 2009). Os estados onde tinha um número elevado de Cefams, em São Paulo por exemplo, eram concedidas bolsas, para que os estudantes pudessem dedicar-se em tempo integral ao curso.

Nesse contexto, alguns trabalhos sobre os Cefams apontam que houve um “enriquecimento curricular, uma articulação entre as disciplinas”, contudo, outros “referidos trabalhos apontam que muitos centros não haviam conseguido ampliar suas funções para contemplar ações de aperfeiçoamento dos professores e de educação continuada em geral” (TANURI, 2000, p.83). Diante disso, pode-se perceber que alguns centros não alcançou a finalidade preestabelecida, que era o aperfeiçoamento dos professores.

É importante destacar que, os centros de aperfeiçoamento foi uma das primeiras iniciativas de revitalização do ensino normal e a segunda se deu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9 394/96, a qual instituiu a formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental, em nível superior.

Contudo, as adaptações feitas aos currículos, só foram efetivadas a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores instauravam-se. Em seguida, instaurou-se também as diretrizes para cada licenciatura, espaço este considerado legislativamente como apropriado a formação docente. Salienta-se que após a promulgação da LDB, existiam ainda professores com formação em nível médio. Após entrar em vigor a nova Lei, os professores ainda com formação em nível médio, tinham um prazo de dez anos para cumprir o estabelecido por lei.

Ao regressar na trajetória incerta e atribulada das escolas normais, pode-se afirmar que ao longo da história da formação de professores sucessivas mudanças decorreram, havendo

descontinuidade, mas sem rupturas (BORGES et al, 2011). A seguir delinheio as mudanças ocorridas no campo da formação de professores antes da LDB e pós.

2.2 Reformas ocorridas no âmbito da formação de professores em nível superior: críticas e proposições

Dando continuidade à discussão sobre formação de professores no Brasil é necessário conhecer um pouco sobre as reformas educativas ocorridas neste âmbito, as quais iniciaram-se desde o final da década de 1970, tanto no Brasil quanto nos países latinos Americanos. Estas reformas tinham como “objetivo adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado” (FREITAS, 1999, p.17). As reformas iniciaram com a substituição das Escolas Normais, Pelas HEMs, estas últimas passaram por um processo de revitalização e no seu lugar os Cefams, conforme apresentado anteriormente.

Situemos então meados da década de 80, foi aprovada a Lei nº 7.044/82, esta que trouxe alterações ao artigo 30 da Lei nº 5.692/71, mantem-se as Habitações do Magistérios, mais introduz novas possibilidades de formação para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, antiga Séries Iniciais. “Com essa lei instauram-se, então, os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar da 5ª até a 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries” (GATTI E BARRETO, 2009, p.40).

Ao estabelecer as licenciaturas curtas, controvérsias foram surgindo, comumente as polêmicas entre acadêmicos e entidades corporativas, impulsionado o então Conselho Federal de Educação “a emitir orientações normativas para tornar progressivamente plenas essas licenciaturas curtas, como habilitações específicas, no intuito de que esta modalidade viesse a ser substituída no tempo pelas habilitações plenas” (GATTI E BARRETO, 2009, p.40). Com o objetivo principal de aperfeiçoar o campo da formação de professores, o CFE aprovou a indicação 8/86, em meados da década de 80, a qual promulgava a extinção das licenciaturas curtas. Contudo, a extinção só ocorreu mais tarde com a aprovação da LDB de 1996 (BORGES et al, 2011).

No bojo da discussão sobre a formação docente, entra em cena uma das principais instituições responsáveis por buscar melhorias nesse âmbito, a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), desde a década de 80, com o movimento intitulado de “Reformulação dos currículos de formação de educador”, posicionava-se na

tentativa de barrar as concepções de reformas neste âmbito, as quais considerava os professores como meros detentores de conteúdo, um tecnicista, que não repensava suas práticas pedagógicas, o aligeiramento presentes no campo da formação. Tendo estas concepções caracterizado as atuais políticas de formação docente no Brasil (FREITAS, 1999, p.19).

Mais tarde no Brasil, ao final da década de 1980 e início da década de 1990, aconteceu o primeiro marco importante para os processos de reformas na América Latina. A reunião ocorreu na Tailândia em 1990, tendo como objetivo primordial “gerar um contexto político e favorável para educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica” a partir disso, “proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagens e buscar satisfazer as necessidades fundamentais do aprendizado” (CASASSUS, 2001, p.11). Estas conferências impulsionaram o Ministério da Educação compor nas suas agendas discussões a respeito da qualidade na educação, a qualidade da escola básica como também no campo da formação de professores (FREITAS, 1999, p.18). Ver-se-ia uma preocupação por parte do Ministério da Educação e Cultura, por reportar-se em suas discussões a aspectos relacionados a qualidade da educação e a escola básica como um todo, as quais demandavam mudança urgente.

Outro marco legal que representou a institucionalização de algumas políticas educacionais, incidiram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em dezembro de 1996, a qual institui espaços apropriados para ofertar formação de professores. Dentre as instituições pode-se destacar: os IES, nos quais teremos formação para os professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através dos Cursos Normais Superiores. Diante disso, constata-se que a LDBN definiu instituições voltas especificamente para formar professores para determinada etapa da educação básica (FREITAS, 1999). No artigo 62º da LDBN estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL,1996)

Após a promulgação da LDB em 23 de dezembro de 1996, mudanças significativas não ocorreram nos currículos dos cursos de formação de professores. Permanecia os resquícios da legislação passada, por um período longo. Uma das primeiras alterações feitas

foi em 2002, quando As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram aprovada e também “quando Diretrizes Curriculares para cada Curso de Licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” (GATTI E BARRETO, 2009, p.42).

Após a LDB, o Decreto 2.032 de agosto de 1997, “alterou o sistema federal de Ensino Superior e a organização acadêmica das IES, regulamenta essa nova instituição e no seu lugar restauração do Ensino Superior brasileiro” (FREITAS, 1999, p.20). Este decreto impulsionou uma alteração em relação aos institutos para formação de professores. O decreto estabelecia: “As instituições de Ensino Superior podem assumir diferentes formatos: Universidades, Centros Universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores”. Conforme a mesma autora, “com essas distinções, e mantendo-se a exigência da pesquisa apenas nas universidades, institucionaliza-se a distinção entre *universidade de ensino e universidade de pesquisa*”. E acrescenta ainda que ficou,

Mantida pelo plano Nacional de Educação elaborado pelo relator da Comissão de Educação e Cultura, reservando para os Institutos Superiores de Educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a Formação nos quadros do magistério (FREITAS, 1999, p.20).

Notadamente este decreto anunciava, em quais instituições deveriam ser ofertadas a formação de professores. Vale salientar que, com estes diferentes formatos a exigência da pesquisa se daria exclusivamente nas universidades, neste momento entra em vigor a distinção entre universidade de ensino e universidade de pesquisa. A Associação Nacional Pela Formação de Profissionais da Educação, juntamente com outros órgãos competentes tecem várias críticas em relação a implicação deste modelo para a formação de profissionais da educação (FREITAS, 1999).

Outro marco legal instaurado que trouxe mudanças significativas na formação de professores, diz respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Onde no seu artigo 2º dispõe sobre as modalidades de ensino destinadas ao formado em Pedagogia, dentre ela destacam-se Educação Infantil, Anos Iniciais do ensino Fundamental, cursos de ensino médio na modalidade normal, assim como também em cursos de Educação Profissional. Nesta resolução trata-se basicamente à docência como a base da atuação do professor. Aqui a docência é entendida como um ato educativo, um procedimento metodológico e intencional,

construído a partir das relações que são estabelecidas socialmente. É perceptível que a Pedagogia neste artigo da resolução está reduzida à docência (LIBÂNEO, 2006).

Contudo, no decorrer do conteúdo as DCNs apresentam lacunas que dão margens a outras interpretações, em algumas circunstâncias não deixa explícito como o pedagogo deve atuar, por exemplo, no artigo 4º, parágrafo único descreve a função docente para além do magistério, integrando também, “participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino” relacionadas com atividades de planejamento, coordenação, avaliação, produção e difusão do conhecimento educacional, “em contextos escolares e não-escolares” (LIBÂNEO, 2006, p.845). Deste modo, “participação na”, torna-se um conteúdo confuso e implícito, pois tende haver uma incompreensão se o curso de Pedagogia deve “apenas propiciar competências para o professor *participar* da organização e da gestão ou prepará-lo para *assumir* funções na gestão e organização da escola” (LIBÂNEO, 2006, p.845).

As DCNs, constituem-se enquanto um marco institucional para melhoria na qualidade da formação de professores, pois a partir do estabelecimento dessas diretrizes, mudanças significativas aconteceram. Contudo, severas críticas são tecidas em relação ao seu conteúdo, por conter imprecisões conceituais, com isso, a resolução do CNE, confere que o campo conceitual da Pedagogia, “sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais” (LIBÂNEO, 2006, p.848).

Finalizando é possível perceber que historicamente a formação de professores passou por algumas mudanças, tanto do ponto de vista dos currículos, como estruturais. Todas estas reformas ao serem revisadas apresentam críticas, como consequência disso, novos modelos foram instaurados. Na contemporaneidade a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino fundamental I é ofertada exclusivamente nas Licenciaturas em Pedagogia. A seguir elenco alguns aspectos referentes a esta temática.

2.3 Ponderações sobre a Licenciatura em Pedagogia

No decorrer da história sobre formação de professores percebe-se que está se deu em instituições diferenciadas. Inicialmente em se tratando do final do século XIX, a formação de professores para atuar no ensino primário, o qual corresponde hoje aos anos Iniciais do Ensino Fundamental I, era realizada em escolas normais, atualmente a formação de professores para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, dar-se em cursos de Licenciatura em

Pedagogia, em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme já apresentado no item anterior.

O conteúdo do artigo 64º da LDB, normatiza onde será ofertada a formação de professores para atuar na educação básica, especificamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. Segundo Gatti e Barreto (2009), a LDB, indicava também a possibilidade de aperfeiçoar a formação dos profissionais que se encontravam em exercício, mas que não possuíam uma formação na modalidade de nível superior.

Em se tratando desta nova normatização para a formação de professores, Gatti e Barreto (2009, p. 176) apontam que,

Várias iniciativas diferenciadas de formação e titulação de professores desenvolveram-se por demanda de órgãos públicos responsáveis pela gestão de sistemas educacionais, para graduar seus docentes, em atendimento à Lei nº 9.394/96 (LDB), demanda está feita as universidades que responderam ao desafio de prover uma formação especial para docentes já em exercício nas redes, porém sem titulação em nível superior.

Neste contexto, é possível observar que a partir desta normatização da LDB, várias iniciativas de formação foram desenvolvidas com o objetivo de capacitar os professores em exercício, para que tivessem nível superior, como preestabelecido na Lei. Podemos notar então que para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil o profissional deve ser graduado em Pedagogia.

Deste modo, uma das principais finalidades do Curso de Pedagogia, na UFRB-CFP, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia diurno, (2008, p.9), seria a de responsabilizar-se por “Formar pedagogos e pedagogas, professores/as que tenham o trabalho pedagógico como sentido da formação, bem como, “empenhar esforços para que o curso proporcione uma sólida formação teórica” entre outras atribuições. A partir da formação conferida pelo curso de Pedagogia o profissional deve atuar na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, e nas outras modalidades de educação. Tanto em espaços escolares, como não-escolares, formais e não formais.

É oportuno destacar que a formação oferecida no curso de Pedagogia da UFRB-CFP, precisa conferir aos profissionais as seguintes competências: 1º “Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”; 2º “Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” e a além disso deve, 3º “Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-

pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”; e outra competência mais abrangente é 4º “Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (PPC do curso de Pedagogia-UFRB-CFP, 2008, p.11).

Deste modo, é possível perceber a ampla compreensão da pedagogia, em outras palavras, a amplitude das competências exigidas a formação adquirida nos cursos de Pedagogia. Sendo assim, é necessário distinguir três dimensões. A dimensão epistemológica, a prática e a disciplinar. A primeira refere-se a

1-Reflexão crítica sobre a prática e das intencionalidades que empregam as ações pedagógicas cotidianas, 2-ao modo de agir articulando os saberes e fazeres 3- consolida-se quase que como uma síntese, a partir dos saberes tornados inteligíveis pelo exercício da ciência pedagógica sobre a prática, dos saberes teóricos constituídos na tradição investigativa e das exigências postas pela sociedade com relação a propósitos formativos dos sujeitos (LIBÂNEO, 2006, p.869).

Contudo, ao se tratar da formação de professores na legislação e nas pesquisas, pode-se constatar que a dimensão epistemológica, a qual define o campo científico e sua formação profissional é desconsiderada pelos sujeitos formandos. Como consequência disso, reduz-se a Pedagogia em duas únicas dimensões, a metodológica e a procedimental, resultando numa dificuldade para construir uma identidade profissional, o que gera problemas ainda mais graves, a falta de rigor cede lugar a pedagogia artesã, onde está embutida somente os modos de fazer (LIBÂNEO, 2006).

A partir desta generalização que temos no curso de Pedagogia, este acaba por não focar os atributos específicos da prática educativa. “Cabe aqui a ressalva, já feita, de que nas próprias disciplinas de formação profissional costuma predominar uma abordagem mais genérica das questões, antes que a sua articulação com as práticas educativas” (GATTI E BARRETO, 2009, p.122). Deste modo, em boa parte dos cursos de formação de professores há uma ausência de conhecimentos específicos, referentes às disciplinas dos anos iniciais. O que mais se enfatiza são metodologias de ensino. Diante disso, “como formar bons professores sem o domínio desses conteúdo específicos?” (LIBÂNEO, 2006, p.861).

O curso por sua vez focaliza em outras temáticas menos interessantes, e acaba esquecendo que “a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado

ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI E BARRETO, 2009, p.153). Assim, há uma ausência de articulação entre teoria e prática.

Embora em 2006 terem sido institucionalizadas as DCNs, ainda são severas as críticas em relação a organização curricular dos cursos de Pedagogia. Cabe a ressalva de que, estas diretrizes postulam sobre a organização curricular dos cursos de graduação, bem como o “desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores” (GATTI E BARRETO, 2009, p.46). Nela contém as disposições legais, referente aos níveis de atuação do pedagogo. Em seus artigos apresenta claramente a amplitude da formação que deve ser oferecida pelos cursos de Pedagogia. No inciso 2º dispõe,

O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006, p.1).

A docência é a base da formação, mas o pedagogo pode atuar na coordenação, gestão, entre outros espaços escolares e não escolares, conforme apresentam as DNCs para o curso de graduação. Sendo assim, é oportuno mencionar que a atividade proposta aos pedagogos não se resume aos ambientes escolares, estes podem desenvolver atividades em ambientes não escolares. Dentre as atividades de incumbência do professor pode-se destacar,

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
 II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
 III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006, p.2).

Deste modo, é compreensível que a pedagogia envolve outras atribuições que não o exercício da docência. E ainda tem mais, os pedagogos atuarão nas modalidades de ensino, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo. Em uma pesquisa realizada por Gatti; Nunes, (2008) intitulada “Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e seus currículos”, objetivando fazer uma análise nos currículos dos cursos de licenciatura, dentre eles o de pedagogia, nesta pesquisa houve a seguinte constatação, “entre as disciplinas dedicadas à educação infantil e a modalidades específicas de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras), as

ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às práticas associadas” (GATTI E BARRETO, 2009, p.122). A mesmas autoras acrescentam ainda que, “alguns poucos cursos promovem um aprofundamento da formação nessas modalidades educativas, quer mediante a oferta de disciplinas optativas, quer de tópicos e projetos especiais”, contudo, conclui que “neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados propriamente para as práticas docentes como uma construção integrada a conhecimentos de fundo” (GATTI E BARRETO, 2009, p.122).

A pesquisa evidenciou que são poucas as instituições que enfatizam estas modalidades de ensino. Diante disso, constata-se que a formação obtida é incipiente para compreender essa dada realidade, uma vez que, mesmo oferecendo optativas, como é o caso das que são ofertas na UFRB-CFP, estas não dão conta de trabalhar com dimensionalidades das práticas voltadas para estes espaços. E com isso, a análise realizada pelas autoras citadas no parágrafo acima indica que, “nas disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco exploram seus desdobramentos em termos das práticas educacionais” (GATTI E BARRETO, 2009, p.121).

Pelos argumentos expostos, é compreensivo que mesmo após a promulgação das Diretrizes Curriculares para formação de professores e posteriormente, a específica para cada Licenciatura, observa-se críticas contundentes em relação a organização curricular dos Cursos de Pedagogia, contudo é o,

Único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino na qualidade de práxis social, formando o profissional *pedagogo*, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas (LIBÂNEO, 2006, p.871).

Destarte, ao partir da superficialidade apresentada em alguns currículos dos cursos de Pedagogia, com uma abordagem mais genérica das práticas educativas em alguns espaços, pressupõe-se que de alguma forma as estruturas curriculares oferecem mínimos subsídios teóricos, para que os licenciados compreendam e critiquem como a educação básica está estruturada e as mazelas pela qual passa essa modalidade de educação, de modo que, interfere também na condição do egresso do curso de Pedagogia oferecer uma educação de qualidade,

considerando esta última como um dever de todos e obrigação do Estado em comunhão com outras entidades oferecer uma formação eficiente aos estudantes.

Em virtude das críticas e discussão em relação a organização curricular dos cursos de Pedagogia, constantemente tem-se proposto reunião para reformulação, inclusive nestes últimos anos o curso da UFRB-CFP, tem passado por este processo de reformulação curricular, com o objetivo de que o curso consiga formar o profissional com questões voltadas ao processo educativo, porquanto, a Pedagogia deve acompanhar os processos de mudanças que ocorrem na sociedade, de forma que forme profissional qualificado, numa perspectiva de professor alfabetizador.

Do ponto de vista dos processos de mudanças que ocorrerão na Pedagogia, é louvável este pronunciamento, “embora seja justo reconhecer na proposta e ações do movimento mencionado, os impasses continuam e exigem persistir na busca de saída” (LIBÂNEO, 2007, p. 50). A consideração feita pelo autor revela que mediante os intensos debates em torno de algumas temáticas, a saber, a reformulação dos currículos, a especificidade do curso de pedagogia, necessita-se de discussões mais acirradas, na finalidade de que conquistas e mudanças positivas nessas áreas aconteçam mais significativamente.

Portanto é autêntico apresentar a busca incessante em aprimorar o curso de Pedagogia, por acadêmicos que se preocupam com a formação dos professores. Juntos estes possuem o objetivo de possibilitar nos cursos de formação de professores a oferta de uma formação qualificada. Nesse sentido, as diretrizes, as leis têm contribuído de maneira significativa, apesar de apresentarem em seus conteúdos lacunas que dão margens a outras interpretações.

Após realizar esta breve reflexão sobre a licenciatura em Pedagogia, tem-se outra temática de discussão recorrente, o estágio supervisionado na Licenciatura, considerado como categoria necessária para articulação entre universidade e escola básica, é cabível agora uma discussão no que diz respeito a organização e o desenvolvimento dos estágios na formação inicial de professores, entendendo este como um importante campo para constituição do conhecimento na formação do professor. Logo a baixo, apresento alguns aspectos referentes à temática.

2.4 O estágio supervisionado na formação inicial: Teoria e/ou prática

Partindo da assertiva de que os conhecimentos advindos da prática são também importantes para compor os saberes necessários para docentes, desde que seja bem

organizado, estruturado e planejado. Desta forma, os estágios se configuram enquanto espaço importante para aquisição de conhecimentos práticos, entretanto, os estágios desenvolvidos no âmbito da formação inicial têm passado por inúmeras críticas, isto por parte dos graduandos, em virtude da carga horária ser mínima, e pela forma como alguns cursos de licenciatura, especificamente o de Pedagogia tem organizado e estrutura este componente curricular.

Corriqueiramente, o estágio é entendido enquanto parte prática dos cursos de formação de professores, em detrimento da teoria. Como resultado desta interpretação por parte dos graduandos, acabam reproduzindo constantemente os discursos de que, na prática a teoria é outra. Diante disso, constata-se “no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”. (PIMENTA E LIMA, 2006, p.6). O estágio, é um componente curricular obrigatório, que compõe a grade curricular dos cursos de Licenciatura, em que, é necessário um espaço/tempo na universidade para aprendizado das teorias e o outro na Educação Básica, para relacionar as teorias estudadas ao longo da etapa teórica.

No bojo desta discussão tem-se pretensão de apresentar o estágio supervisionado enquanto elemento importante na formação inicial e não simplesmente como prática sem exercício da reflexão, mas, como atividade teórico-prática, que possibilita ao graduando uma prática educativa consciente. Deste modo, torna-se equívoco tratar o estágio apenas pelo primeiro aspecto, pois sendo este analisado por essa perspectiva, acaba subjugando os estagiários enquanto substituto de professores atuantes na rede de ensino, sem qualquer complemento na formação (PIMENTA E LIMA, 2006).

O estágio é aqui compreendido como atividade, conforme Scheibe e Aguiar (1999) “Destinada a formação profissional, deve ocorrer nas escolas, e unidades educacionais”, incluindo, “atividades de observação, regência e participação em projetos, como um saber fazer que busca orientar-se por teorias pedagógicas para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica”. Por estas atribuições, “estará presente desde os primeiros anos de curso, configurando prática pedagógica necessária ao exercício profissional” (SCHEIBE E AGUIAR, 1999, p.234).

Embora estejam elencadas pelas autoras as etapas que devem proceder os estágios, existem situações nas quais é inviável a realização destas etapas, seja por questões estruturais ou curriculares, por exemplo greve na educação básica, calendário diferenciado entre Universidade e Escola Básica. Neste sentido, essa problemática para ser contornada depende

da escola, assim como também do próprio professor do estágio responsável pela supervisão do aluno.

Diante disso, alguns questionamentos são imprescindíveis, se o estágio é necessário, como fica a formação de alguns futuros professores que tem o estágio comprometido por algumas questões estruturais e/ou curriculares? Com certeza comprometido, pois o estágio constitui também uma formação por dentro da profissão, em outras palavras, é o momento de obter conhecimentos acerca do contexto educacional, são eles: planejamento diário das disciplinas, preenchimento de caderneta, transposição didática dos livros didáticos para um conhecimento acessível, etc. No tocante a esta discussão é cabível fazer estas considerações em relação ao descompasso da formação quando passamos por um estágio atribulado que não são efetivadas todas as etapas. Assim, quando as condições de efetivação deste forem mínimas, pode-se ter drásticas consequências, como por exemplo, um professor que não consegue fazer reflexão-ação-reflexão da sua prática.

Nesse contexto, a falta de clareza quanto a finalidade dos estágios tende nos discursos a reafirmar que na prática a teoria é outra, pelo fato dos cursos de formação de professores trabalharem de maneira desconectada uma disciplina da outra e não demarcar a importância das teorias para subsidiar a prática, parece que cada disciplina possui rumo diferente e não há uma complementação entre elas. Deste modo, é compreensível que a teoria não pode se desvencilhar da prática, ambas se constituem enquanto indissociáveis. A partir do momento em que não houver está desvinculação entre teoria e prática, o curso de Pedagogia oferecerá oportunidades de formar profissionais com qualidade e conseqüentemente este discurso de que “na prática a teoria é outra” não será mais suscitado com tanta ênfase (PIMENTA E LIMA, 2006).

É importante reafirmar que constantemente os estágios tem enfrentado problemas, isso já vem sendo discutido por muito tempo, em virtude do não entendimento sobre esta etapa formativa, pela organização estrutural ou pela carga horária mínima ofertada pelos estágios. Ao reportar-se ao estágio na formação de professores Gatti e Barreto (2009, p. 120), assinala que, “as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas”.

Neste sentido, entende-se que este é um dos problemas que atinge os estágios na formação de professores, pois é o momento de reflexão-ação-reflexão sobre prática e acaba por tornar-se uma prática mais de observação, seguido de um relato do que acontece durante o período, ao invés de praticar aquilo que aprendeu na universidade, ou melhor, a teoria.

Assim, a “complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo, tal como vêm apontando, de longa data, inúmeros estudos” (ANDRÉ, 2002 *apud* GATTI E BARRETO, 2009, p.121). É notório, do ponto de vista do estágio que vem sendo desenvolvido nos cursos de formação de professores, especialmente o de Pedagogia não é o ideal, é preciso haver uma articulação entre a teoria e a prática e apresentar em seus currículos condições favoráveis para concretizá-los.

Nesse contexto, ainda se faz necessário pontuar outro problema, o qual corresponde a quantidade de horas reservadas para efetivação dos estágios na Pedagogia, sendo ele dividido da seguinte maneira: “o curso de Pedagogia é de 3.200, sendo que 300 horas devem ser dedicadas ao estágio”, a partir desta organização curricular “pode-se inferir que o currículo efetivamente desenvolvido nesses cursos tem uma característica fragmentária, com um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI E BARRETO, 2009, p.121). Ao invés das disciplinas trabalharem de maneira integrada, acabam desenvolvendo um trabalho fragmentado e deixando a responsabilidade do estágio para as disciplinas que tem o nome de prática.

Embora haja a disposição de uma carga horária destinada a realização do estágio, não há interlocução dos componentes curriculares, responsabilizando exclusivamente as disciplinas que possuem o nome de prática a efetivação dos estágios. Esta realidade acaba dificultando de tal modo, o aprendizado da profissão docente, ou seja, com esta carga horária mínima, sem o complemento de outras disciplinas se torna insuficiente adquirir uma formação com uma melhor qualidade. Conforme Gatti; Barreto (2009), isso também acarreta em outros problemas, como por exemplo: a caracterização do curso enquanto fragmentado, não oferecendo oportunidades de relação entre as outras disciplinas, o que gera uma certa dispersão entre elas.

Ao tratar do estágio, Mello e Lidner, (2012, p.4), apontam que mesmo com a atenção voltada totalmente para esta etapa formativa, ainda assim, existem empecilhos que dificultam a realização deste, de maneira eficiente. “Com toda atenção que tem se dado à formação de professores por parte do Estado e mesmo com legislações que regulam o estágio na formação de professores, percebemos que esta etapa ainda se mostra insipiente”, acrescenta ainda, “contudo, essa etapa do processo de formação é vital, tendo em vista que o retorno necessário daquilo que foi observado e posto em prática, pode fazer a diferença, num sentido de que universidade e escola repensem e avancem em seus percursos formativos”.

Portanto, reiteramos neste momento a situação a qual encontra-se o estágio na formação de professores, no curso de Pedagogia. É preciso repensar e reestruturar os

currículos para que os estágios possam tornarem efetivos com mais qualidade, possibilitando aos estudantes de Pedagogia uma formação mais alargada, por dentro da profissão, fazendo com que haja compreensão no tange a complexidade da prática educativa, deste modo, constituindo de fato uma etapa formativa, conforme é proposto e considerado. Uma das possíveis estratégias para melhoramento do quadro descrito é buscar junto a Escola Básica, esta que se torna uma instância formadora, estratégias que viabilizem a realização com eficiência dos estágios. Diante disso, o Pibid, enquanto estratégia de formação, torna-se importante na medida em que possibilita aos graduandos um tempo maior de inserção no contexto da sala de aula, com intenção de aproximá-los da futura profissão. Sendo assim, no próximo capítulo apresento em linhas gerais as informações acerca desse complemento na formação inicial.

3. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Neste capítulo, pretende-se apontar o contexto do Pibid em âmbito nacional. Para tanto inicialmente é apresentado algumas iniciativas de políticas e programas que fortaleceram a criação do Pibid. Em seguida, apresento as características em linhas gerais do Programa, fazendo uma ponte com os escritos sobre iniciação à docência. Após esta discussão em âmbito nacional, as discussões passam a contemplar as iniciativas formativas realizadas dentro da UFRB-CFP ao longo do período de vigência do Programa investigado. Por fim, é feita uma caracterização do edital, o qual foi desenvolvido a pesquisa, a saber, subprojeto de Educação Infantil.

3.1 Conversando sobre algumas Políticas...

Na década de 90, em se tratando das reformas educacionais, nas agendas situaram algumas discussões sobre a temática formação de professores e da profissionalização exigida dos professores, como uma das possibilidades de melhoria na qualidade do ensino. Nesse sentido,

Isso implicou ações diversas e contraditórias ligadas a um conjunto de reformas sintonizadas com os interesses internacionais na educação e na formação de professores, em países como o Brasil, de tal forma que os anos 90 ficaram conhecidos como a Década da Educação (PEREIRA et al 2014, p.105).

Neste contexto, mais precisamente na década de 2000, é que se observa o crescimento de programas destinados exclusivamente a formação docente. Levando em consideração a legislação que institui a formação de professores em nível superior Gatti e Barreto (2009, p.34), assinala que “grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço”.

Desta forma, ao reportar-se ao cenário de qualificação docente, o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de contribuir para a superação do quadro sobre a qualidade profissional, uma vez que, as pesquisas na área têm apontado as problemáticas que permeiam este campo, desta forma o MEC tem desenvolvido programas que coopere para melhoramento das questões entorno da profissão. Nesta direção, este capítulo procura situar brevemente

alguns dos programas destinada a preparação e aperfeiçoamento dos docentes, em seguida discutirá em linhas gerais sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, este último considerado enquanto retorno dado, em virtude da grande atenção dada as licenciaturas.

Dentre as iniciativas criadas pelo MEC se destacam, o Programa Universidade para todos (Prouni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O primeiro tem como objetivo o ingresso de estudantes ao ensino superior. Já o segundo possibilitou a expansão do ensino superior público e de qualidade como possibilidade de atender o grande contingente.

O Prouni, proveniente da Reforma Universitária ainda no governo de Lula, tinha como objetivo oferecer bolsas de estudos em cursos de graduação. Criado em 2004, ofertava benefícios as IES privadas em troca dos cursos de graduação. Deste modo, por um lado pode-se dizer que está iniciativa teve seus benefícios, pois constitui-se numa possibilidade importante de ingresso no Ensino Superior. Por outro lado, o Prouni ao longo da trajetória como “política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante elemento fundamental para sua democratização” (CATANI et al 2006, p.126).

Embora, a partir desse programa houvesse grande expansão das IES privadas, mas a qualidade de ensino provenientes destas instituições, não eram de qualidade desejável. Sendo assim, analisando a forma como este programa se estrutura, é considerado como uma possibilidade assistencialista, concedendo benefícios e não priorizando a educação enquanto direito, uma vez que, estas bolsas de estudos são concedidas e um dos possíveis critérios utilizados para ingresso do estudante, é possui baixa renda. Enfim, o Prouni, desconsidera as instituições públicas de ensino como local proveniente a formação superior e valoriza as IES privadas, com o ensino questionável. Ao invés do governo brasileiro fazer grandes investimentos nestas instituições privadas, deveria investir nas instituições públicas, de modo que, estas bolsas de estudos constituíssem em direito e não em uma acepção assistencialista (CATANI et al 2006).

Já o Reuni, criado no governo Lula, com a finalidade de expandir a oferta de matrículas em instituições federais, dentre as suas propostas, compreende o aumento de alunos nas licenciaturas, em especial nas universidades federais; além disso, “diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, do uso do EaD” (MANCEBO et al 2015, p.38). Conforme o mesmo autor, embora a proposta do Reuni se constitua em uma melhor oferta de acessibilidade dos estudantes ao nível superior, por

outro lado, as críticas contundentes a forma como estava sendo realizada a expansão do ensino superior foram surgindo. As críticas faziam alusão ao grande contingente de estudantes e o número de professores continuavam o mesmo, tão pouco de técnicos, além disso, as críticas também estavam relacionadas as questões de estrutura física, as quais não fomentava o desenvolvimento das atividades acadêmicas com qualidade.

Além deste programa, em 2005 o governo federal também lançou mão do programa Pró-Licenciatura, o qual tinha por finalidade promover formação exclusivamente aos professores atuantes na rede, sem formação em nível superior. Este programa para a sua criação e efetivação, buscou referência nas discussões e estudos realizados sobre qualificação profissional, os quais apresentavam a falta de capacitação dos professores que atuavam no ensino fundamental e médio da rede municipal. Um dos critérios para ingresso neste curso seria prioritariamente exercer pelo menos um ano de função docente na rede pública de ensino e não possui formação exigida na legislação vigente, a saber, a LDB (GATTI E BARRETO, 2009).

Em 2005, com a intensificação do debate entre o Ministério da Educação e o Fórum das Estatais pela Educação, cresce a discussão sobre a possibilidade de criação da Universidade aberta do Brasil (UAB). Nesse contexto, a proposta seria de promover formação e capacitação de formação inicial e continuada, utilizando-se da metodologia a distância. Um ano depois, em junho de 2006 é que se institui, a UAB, como maneira de alcançar os objetivos inicialmente proposto por esta política de formação, “a UAB realiza a articulação entre as instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, visando expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior” (GATTI E BARRETO, 2009, p.99). Como resultado disso, tem-se uma ampliação do sistema de Ensino Superior público e o investimento destes cursos em diferentes regiões do país. “Assim, a UAB parece ter sintetizado em uma única proposta o crescimento na oferta de vagas para cursos superiores e o privilégio do ingresso de professores das redes de ensino da Educação Básica, visando a sua qualificação” (SOUZA, 2014, p.638).

Embora a UAB, se constitua enquanto expansão e interiorização do Ensino Superior. Contudo, ao conceber a UAB, como espaço também destinado a qualificação docente, diferencia-se o perfil da universidade, conseqüentemente seu prestígio e valorização, havendo um certo sucateamento deste nível de ensino. Estes problemas acarretaram na intensificação do trabalho docente e na dissociação entre ensino-pesquisa-extensão (MANCEBO et al 2015).

Além disso, em 2007, o Ministério da Educação e Cultura, por colocar em sua agenda as discussões sobre formação de professores, em virtude dos problemas provenientes deste

âmbito, atribui a Capes a obrigação de formular políticas públicas. Esta agência se responsabiliza também pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação. Deste modo, a Capes passa a se responsabilizar pela formação inicial e continuada dos professores. A partir desta nova atribuição a CAPES, em 2009, institui o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (GATI E BARRETO, 2009).

Nesse contexto, proveniente desta política de formação, ainda em 2009, surgiu o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), instituído pela CAPES, para os professores sem formação superior, construindo uma oportunidade de qualificação profissional, conforme a finalidade emergencial de ofertar formação em nível superior aos professores atuantes na Educação Básica exigida pela LDB 9394/96. Além da oferta de formação inicial, este programa também destinava a oferecer formação continuada. Estes cursos eram/é ofertados na modalidade de ensino a distância (CAPES, 2009-2014). A partir do rearranjo ao longo do curso e da forma como estava sendo estruturado, notou-se a importância de um Parfor na modalidade presencial.

O Parfor presencial, configurou-se numa possibilidade de formação inicial, na modalidade presencial, tendo como responsável pela oferta do curso a Secretaria de Educação Básica do MEC. Dentre as iniciativas deste programa destacam-se “a) oferta gratuita de cursos aos professores da rede pública de educação básica; b) bolsas aos professores-formadores; c) fomento à oferta dos cursos, por meio de verbas de custeio e capital às IES” (SOUZA, 2014, p.640). O sistema de matrícula é integralizado e operacionalizado pelo ambiente virtual criado pela Capes, denominado de Plataforma Freire, neste site também está descrito as informações referentes aos critérios de participação no programa.

Além dessas iniciativas de formação, as quais tem elevado o patamar de formação em nível superior no país, a partir do arcabouço legal e da política nacional, nos últimos anos a Capes tem fomentado e consolidado outros programas, entre eles destacam-se: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life).

O Prodocência, instituído desde de 2006, procurando contribuir com o melhoramento do quadro das licenciaturas, de modo que, qualifique e fortaleça a profissionalização docente. O programa repassava custeio para projetos de instituições, sendo públicas, federais, estaduais e Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, as quais apresentassem propostas curriculares, metodológicas inovadoras para o curso de formação de professores em estreita relação teoria e prática, em articulação com a rede básica de ensino (SANTANA, 2013).

O Life, também é uma proposta de caráter recente, criada em 2012 perpassa transversalmente a formação inicial e continuada, no intento de colaborar com a formação de professores, a partir das tecnologias de informação, possibilitando práticas inovadoras e contemporâneas, de modo que, os professores passem a dominar as tecnologias da informação (CAPES, 2009-2014). Além do Prodocência, este é também um programa que fornece apoio a projetos institucionais.

Além dos programas de formação de professores discutidos nos parágrafos anteriores, existem outros em âmbito nacional, “Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), o Pró-Letramento” (SANTANA, 2013, p.83). Assim, considera-se que na história das políticas destinadas a formação de professores, os seus objetivos tinham justamente a intenção de melhorar o quadro da formação de professores, por outro lado, a falta de estruturação em alguns programas decorreu de inúmeras críticas, em se tratando da expansão e interiorização desordenada, sem pensar na qualidade dos cursos e programas que estavam sendo ofertados. Todavia encerra-se as discussões sobre os programas de qualificação profissional nesta breve introdução do assunto. Como o tema central deste trabalho é Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, criado pela Capes, logo abaixo discorro em linhas gerais sobre esse Programa de incentivo na formação, este que se configura como Programa de formação inicial e continuada.

3.2 PIBID: Contexto, Definição e finalidade.

Conforme apresentado várias iniciativas de formação e qualificação de professores se deram ao longo do tempo, dentre elas estão o incentivo à programas na formação inicial. Para tanto devo traçar nesse momento considerações gerais em relação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), esse que além de ser uma política de formação inicial é também uma política de incentivo e aprimoramento da profissão do magistério, tendo com respaldo legal o Decreto nº 7.219/2010, o qual dispõe geral sobre o programa e outras providencias (BRASIL, 2013).

De acordo com as bases legais o Pibid foi criado em 2007, regido pelo decreto nº 7.219/2010, de 24 de junho de 2010. Ao ser instituído em 2007, as prioridades do Programa consistiram nas seguintes áreas do conhecimento: física, química, biologia e matemática, em outras palavras, destinava-se as áreas de ciências exatas, em decorrência da falta de professores nessas áreas, para atuar no Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Em 2009, por ter alcançados resultados satisfatórios o Programa se expande para outras áreas e passa agregar toda Educação Básica incluindo, Educação de Jovens e Adultos, Indígenas, quilombolas e Educação do Campo. Contudo, a de ressaltar que, deveria estar a critério da instituição parceira, quais modalidades de ensino atender. Na UFRB, por exemplo é atendido atualmente as seguintes modalidades, Educação do Campo, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. Outro critério para definição dos níveis de ensino para atendimento do Programa é a necessidade educacional, social e local (BRASIL, 2013).

Nesse contexto, em virtude do acompanhamento realizado pela Capes ao longo do tempo, essa agência conduziu as instituições parceiras a concorrerem a editais simplificados, isto em 2012. E como critério para manutenção e/ou crescimento do Programa seria realizado relatórios discriminando os resultados alcançados nas atividades realizadas.

Em 2013, por meio da consultoria pública aos coordenadores do Programa, cria-se uma nova portaria. Essa portaria objetivava propor as instituições a elaboração de seus próprios editais, tendo como enfoque principal a excelência pedagógica e a diversificação de práticas formadoras, a fim de propor a profissionalização e qualificação dos formandos. Nestes mesmo ano surge uma novidade no Programa, passa também contemplar licenciandos de instituições privadas, a exemplo, o Prouni (BRASIL, 2013).

Além destas modificações ainda em 2013, é criado um edital específico, o Pibid diversidade, destinado a alunos de curso de Educação do Campo, indígena, intercultural. Estes dois novos editais 061, de 02 de agosto de 2013 e 066, de 06 de setembro de 2013, foram publicados separadamente, em virtude da especificidade de cada curso e dos projetos a serem apoiados pelo Pibid diversidade.

Então, vimos que ao longo do tempo o Pibid passou por inúmeras reformulações, e foram a partir das experiências exitosas ao longo do seu percurso, que contribuiu para o aumento significativo de bolsas no país, com isso, aumentando-se as IES, as Escola de Educação Básica, os bolsistas ID e os subprojetos etc. A partir do edital de 2013, cuja vigência do projeto iniciou em 2014, contava com os seguintes números, veja na tabela 1 distribuição do quantitativo de bolsas por categorias.

TOTAL DE BOLSAS CONCEDIDAS 90.254

BOLSISTAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA	72.845
--	---------------

COORDENADORES	5.692
SUPERVISORES	11.717
IES PARTICIPANTES	283
CAMPI	854
SUBPROJETOS	2.997
ESCOLAS	6.055

Fonte: DEB/CAPES, 2014

Pelos dados depreendidos na tabela1 quantitativo de bolsas, é possível perceber o quanto o programa cresceu em número de espaços estruturais (escola básica e IES), como também número de integrantes. Com isso, constata-se que nos últimos anos tem crescido a oferta de programas destinados a valorização e incentivo da formação de professores, pois quando se acrescenta o número de participante, dobra-se o número de oportunidades para os estudantes. Segundo dados divulgados pelo relatório da Capes (2014), o número de bolsistas existente em dois mil e nove (2009), alcançava três mil e oitenta e oito (3.088) bolsistas, depois de quatro anos o programa conferia um total de noventa mil, duzentos e cinquenta e quatro (90.254) bolsas. Vejamos então o salto quantitativo dado, este aumento significativo se deu em virtude dos resultados qualitativos apresentados no decorrer do Programa.

Sendo um Programa destinado a ser complemento da formação da inicial, o Pibid, concede bolsas de estudos para alunos de licenciaturas, de modo que, estes desenvolvam atividades didática-pedagógicas nas instituições públicas de Educação Básica. Afim de contribuir com a intrínseca relação entre teoria e prática, colocada por Gatti e Barreto (2009), enquanto distanciada nos cursos de formação inicial. Costa e Oliveira (2007), assinala que, as dificuldades encontradas em professores iniciantes consistem na tensão entre teoria e prática, aonde o professor iniciante considera-as enquanto dois polos desarticulados. Assim, o Programa torna-se excelente ferramenta para minimizar as tensões presentes no início da carreira docente, a exemplo: o distanciamento entre teoria e prática.

Além disso, o programa propõe a articulação entre Universidade e Escola Básica, promovendo a aproximação o quanto precoce dos estudantes de graduação na realidade da sala de aula, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação em todo país. E como possibilidade de construir resultados satisfatórios nos projetos proposto nas escolas de rede

pública, os bolsistas ID são orientados pelos coordenadores de área, sobre questões mais gerais da educação, e também pelos supervisores acerca das questões mais específicas das instituições participantes (BRASIL, 2014).

Dentro desta configuração os bolsistas de Iniciação à Docência são alunos matriculados devidamente nos cursos de licenciaturas das IES públicas e privadas. Salienta-se que, existem dois tipos de coordenadores os de área e o institucional. Os primeiros são compreendidos como os docentes responsáveis pelo desenvolvimento do subprojeto na área, já o segundo caracteriza-se por coordenar os projetos no âmbito das IES. Os supervisores são professores da Educação Básica, onde são desenvolvidos os projetos, para estes profissionais o programa oferece um tipo de formação continuada. Deste modo, conforme as disposições de cada categoria existem custeios diferenciados, os bolsistas ID, recebem equivalente a quatrocentos reais (400,00\$), os coordenadores de áreas, um mil e quatrocentos reais (1.400,00\$), os coordenadores institucionais um mil e quinhentos reais (1.500,00\$), os supervisores setecentos e sessenta e cinco reais (765,00\$) (BRASIL, 2014).

Sendo assim, o programa se estrutura de forma a possibilitar uma formação mais precisa da realidade da sala de aula, e para isso seus objetivos são muitos claros, de modo que, os bolsistas inseridos nele deverá obter:

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 (BRASIL, 2014).

Conforme as proposições do programa, considera-se relevante proporcionar aos bolsistas uma formação por dentro da profissão docente, pois insere-se os estudantes no contexto da sala de aula, onde estes podem desenvolver projetos pedagógico, possibilitando ao estudante conhecer a dinâmica da sala de aula. De modo que, futuramente os conflitos presentes no início da carreira, não sejam intensos. Assim, conforme Costa e Oliveira, (2007, p.26), “a confrontação com a realidade profissional, com a complexidade das situações que marcam o exercício da docência, são aspectos marcantes da iniciação profissional docente”

Por conseguinte, podemos mencionar que o programa oferece a possibilidade de uma iniciação à docência antecipada, esta que é uma fase importante, pois é nesse momento também que se aprende a ser professor, e começando o quanto antes favorece positivamente o

futuro professor. Isso se deve pelo fato de haver uma compreensão da complexidade apresentada na sala de aula. Desta forma, colocando o futuro professor nesse contexto previamente supera a situação de desequilíbrio presente na carreira de alguns professores iniciantes, onde por um lado alguns pensam em desistir da profissão docente, sentindo estranhamento, por outro, sente-se incapaz de realizar as atribuições docentes (COSTA E OLIVEIRA, 2007).

Além de ser um complemento na formação inicial ressalta-se que, este movimento formativo proporcionado pelo Pibid, é importante também para a formação continuada dos professores da Educação básica, por conta das oportunidades formativas que são concebidas a estes profissionais (BRASIL, 2014). A partir delas os professores da rede pública de ensino são capazes de rever suas metodologias, aprimorar suas práticas cotidianas, de modo que, transformem suas práticas rotineiras e fortaleçam uma educação de qualidade. Para conformar as propostas do Pibid, os objetivos consistem em:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII – Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2014, p.67).

Nesse contexto, os objetivos do Programa contemplam tanto os graduandos, como também os professores da rede municipal, de forma que, possibilita a estes um movimento de apropriação de novos conhecimentos importante para o fazer docente, desta forma, além de ser um complemento para a formação inicial é também formação continuada. Vale destacar que, pela carga horária que o supervisor tem que dispor para realização das atividades no

Programa, torna-se viável para alguns professores participarem, pois contabiliza doze horas semanais, sendo oito horas na escola e quatro na universidade para formação com os coordenadores.

Portanto, estes são em linhas gerais as informações concernentes ao Programa, bem como, os objetivos desta política que coaduna com a formação inicial e também continuada de professores. Com intuito de potencializar tanto a formação de futuros licenciados, quanto dos estudantes e professores de escolas públicas. Reitero neste momento a importância dos pressupostos contemplados neste programa, de forma que, vai além dos muros da Universidade, deixando contemplar na formação de professores conhecimentos da prática cotidiana da sala de aula, ou seja, saberes específicos da prática docente, algo tão distanciado nos cursos de licenciaturas. Logo abaixo discrimino as características deste programa em âmbito regional, ou seja, o Pibid na UFRB.

3.3 O PIBID na UFRB: Estratégias de formação

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), criada em 2005, pela lei 11.151 de 29 de julho de 2005. A partir do desmembramento da escola de agronomia da Universidade Federal da Bahia. A UFRB surgiu com a proposta criada ainda no governo Lula de interiorização das universidades públicas. Para atender a essa demanda a UFRB é multicampi, sendo que seus campi estão distribuídos no Recôncavo, respectivamente em: Amargosa, com Centro de Formação de Professores; Santo Antônio de Jesus localizando o Centro de Ciências da Saúde; em Cruz das Almas cedia o Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e biológicas e do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas; e em Cachoeira está o Centro de Artes, Humanidades e Letras (PIMENTEL, 2012).

Na contemporaneidade existem na UFRB, um número expressivo de bolsistas e professores-coordenadores, em todos os campi totalização onze subprojetos entre eles se encontram Biologia, no campus de Cruz das almas; Física, Interdisciplinar, Pedagogia, Letras, Química, Matemática, Filosofia e Educação Física no campus de Amargosa; Música no campus de Santo Antônio de Jesus e História no campus de Cachoeira. Como os subprojetos tem características diferenciadas são desenvolvidas ações em espaços diversos como sala de aulas, laboratórios, auditórios, quadras esportivas, bibliotecas, pátios, laboratórios de ciências e de informática. A partir de diagnósticos realizados nestes espaços, são pensadas estratégias

de melhoramento, prezando sempre por uma prática acentuadas em inovações pedagógicas (DINIZ, 2013).

O primeiro programa institucional desenvolvido na UFRB/CFP intitulado “*A Pesquisa Colaborativa na iniciação à docência: Uma ação entre a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB e escolas de Ensino Médio de Amargosa-Ba*”, aprovado no âmbito do edital CAPES/DEB Nº 02/2009, iniciado no ano de 2010, foi implementado em três escola de Ensino Médio no município de Amargosa-Ba. As escolas parceiras foram: o Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) Vale do Jiquiriçá, o Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) e o Colégio Estadual Pedro Calmon (CEPC). Neste edital contemplou subprojetos de cinco licenciaturas, sendo elas: Física, Filosofia, Matemática, Pedagogia e Química (DINIZ, 2013).

O edital CAPES/DEB Nº 02/2009, teve duração de dois anos, iniciado em abril de 2010 a abril de 2012, Segundo Diniz (2013), posteriormente foi prorrogado para julho do ano subsequente. Este edital contou com recurso prioritariamente da agência da Capes e da Secretaria Estadual de Educação que também disponibilizou recursos com a finalidade de contribuir com as atividades realizadas nas escolas, onde os bolsistas desenvolviam atividades. No início deste edital as atividades desenvolvidas inicialmente foram a pesquisa exploratória para levantamento de dados referentes a realidade da escola, bem como, um movimento articulador para estabelecer uma relação de parceria entre atores da escola básica e os bolsistas de iniciação à docência.

Como meio para concretização desta proposta foram realizados: 1. Seminários de Lançamento das Atividades do PIBID-UFRB, esta proposta consistiu em apresentar as informações referente ao objetivo do programa nas escolas parceiras, esta atividade contou com todo corpo docente, administrativos e supervisores; 2. Diagnóstico da realidade escolar, configurando enquanto momento de conhecimento sobre os aspectos burocráticos e histórico da instituição pelos bolsistas, para desenvolver esta etapa os bolsistas precisavam fazer entrevistas, pesquisas nos documentos das instituições e também observações. Os dados obtidos nesta etapa foram sistematizados e discutido em três relatório, sendo um para cada escola. Dentre estas atividades destacam-se também: 3. Diagnóstico do Trabalho Docente e do Cotidiano da Sala de Aula; 4. Encontros de Formação da Equipe Pibid; 5. Reuniões Gerais de Planejamento e Avaliação; 6. Reuniões de Formação e Planejamento por Área; 7. Colaboração Pedagógica, todas essas etapas com finalidades diferenciadas (DINIZ, 2013).

Em 2011 a UFRB participou do Edital Nº 001/2011/CAPES com o projeto intitulado “*Universidade e escola básica na construção de práticas educacionais emancipatórias: uma*

proposta para o Ensino Fundamental” com a proposta para o Ensino Fundamental I e II. Este projeto abrangeu (07) subprojetos, veiculados aos sete (07) cursos de licenciaturas oferecido na UFRB-CFP. A proposta situou em: primeiro lugar, O PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL II, este subprojeto possuiu na sua proposta uma perspectiva interdisciplinar envolvendo as seis licenciaturas (Química, matemática, Pedagogia, Filosofia, Educação Física, Letras/LIBRAS/ Língua Estrangeira). Em segundo lugar, O PIBID ENSINO FUNDAMENTAL CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO, também possuiu caráter interdisciplinar proposto pela Licenciatura em Física, no total agregava quinze (15) bolsistas, incluindo mais três (3) licenciaturas, além da licenciatura em Física. A proposta deste Pibid foi desenvolvida em três (3) escola do campo, as quais funcionava na modalidade multisseriada, situadas no município de Amargosa-Ba, a tabela 2, distribuição do número de bolsistas do subprojeto, a seguir mostra a quantidade de bolsistas desse projeto (PIMENTEL, 2012).

MODALIDADE DE BOLSISTA	NÚMERO DE BOLSAS
Coordenador institucional	01
Coordenador de gestão de educacional	01
Coordenadores de área	07
Supervisores	15
Bolsistas de iniciação à docência	77

Fonte: PIMENTEL, 2012

A partir da repercussão e dos pontos positivos obtidos durante a edição deste projeto, os cursos de licenciaturas também inscreveram novos subprojetos. Deste modo, houve uma proposta nova para edital CAPES nº11/2012, configurando-se numa reformulação do Edital 02/2009. Com esta reformulação ampliou a atuação do Pibid para todas as licenciaturas existente na UFRB, neste momento insere-se a Educação Infantil também como campo de atuação do Programa (PIMENTEL, 2012).

O projeto Pibid 2012, intitulado *Universidade e escola básica na formação docente: ações colaborativas na construção de práticas transformadoras*, além deste edital incorporar todas as licenciaturas do Centro de Formação de Professores, vinculou licenciaturas de outros centros, como por exemplo, Biologia do Centro de Ciências Agrárias etc. E para atender a demanda dos quatros municípios, onde possuíam este projeto do Pibid, teve um aumento

significativo do número de bolsa, veja na tabela 3, distribuição da evolução do número de bolsas abaixo, os números são de 2009 à 2012;

CATEGORIA DE BOLSISTAS	PIBID/UFRB 2009	PIBID/UFRB 2011	PIBID/UFRB 2012
Iniciação à Docência	50	77	127
Supervisores	06	15	25
Coordenadores de Área	05	07	09
Coordenação de Gestão de Processos Educacionais		01	01
Coordenação Institucional	01	01	01
Total	62	101	163

Fonte: PIMENTEL, 2012

Esta tabela mostra a evolução da quantidade de bolsas de 2009 a 2012. Desta forma, ao deparar com estes números percebe-se que as experiências formativas do Pibid têm dado certo a ponto de crescer o número de bolsas, em se tratando de âmbito regional. Nesse período o Programa no município de Amargosa-Ba, atendia cinco (05) escolas de Ensino Médio, três (03) escolas de ensino Fundamental I, três (03) escolas de Ensino Fundamental II e três (03) escolas de Educação Infantil (PIMENTEL, 2012).

Atualmente na UFRB-CFP tem o quantitativo de oito subprojeto de todas as licenciaturas existentes (Matemática, Física, Pedagogia, Química, Letras, Filosofia, Interdisciplinar e Educação Física). Cada subprojeto desenvolve projetos nas instituições nas modalidades a que sua formação se destina. Logo abaixo discrimino características relacionadas ao Pibid de Pedagogia, especificamente ao subprojeto destinada a Educação Infantil.

3.4 Caracterização do Edital nº 61/2013

Conforme já apresentado no tópico anterior atualmente a UFRB, tem inúmeras iniciativas de formação. Em se tratando especificamente do Centro de formação de

Professores, onde a pesquisa está sendo desenvolvida existem um total de oito subprojeto, sendo um para cada licenciatura. Porém a pesquisa desenvolveu-se no âmbito do subprojeto de Pedagogia intitulado: Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

Inicialmente, este edital tem a pretensão de inserir os estudantes de licenciatura na realidade da Escola Básica, deste modo, possibilitando formação para os estudantes da rede pública de ensino e para os estudantes de graduação e formação continuada para os supervisores, que são professores da Educação Básica. Os primeiros se enquadraria numa formação pautada numa reflexão na/sobre a prática, a fim de proporcionar formação diferenciadas a estes profissionais. “Aliando-se a isso, a formação será pautada na leitura de referenciais teóricos da Educação e nos processos de ensino e aprendizagem das áreas” (DINIZ, 2013, p.2).

Desta forma, este edital se caracteriza por desenvolver atividades diferenciadas nas escolas parceiras, bem como, firmar parceria na elaboração do planejamento anual das instituições, de modo que, os bolsistas vinculados ao Programa possam propor projetos de intervenção para as escolas da rede municipal. Sendo assim,

O desenvolvimento, a adaptação, a execução e a reflexão na e sobre a proposta aplicada serão pilares importantes das atividades a serem realizadas nas escolas, sempre baseadas na colaboração pedagógica, ou seja, na reflexão coletiva sobre as possibilidades, dificuldades e vantagens do uso do ambiente de aprendizagem proposto (DINIZ, 2013, p.2).

Nesse contexto, o edital nº 61/2013 contava com um número expressivo de bolsistas, em virtude dos avanços positivos nos editais anteriores. Vale salientar que, este edital a partir do subprojeto contemplava escolas de zonas rurais com Pibid Classes Multisseriadas e Centros de Educação infantil, com o Pibid Educação Infantil. No início desse subprojeto intitulado “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Classes Multisseriadas”, os encontros formativos eram realizados com ambos níveis de ensino, com a finalidade de discutir e investigar questões amplas relacionadas a Educação. Mais tarde, houve a necessidade de realizar os encontros formativos separados, como forma de priorizar aspectos específicos de cada nível de ensino. Veja no quadro a seguir a distribuição de número bolsas conforme a modalidade de bolsistas com os seus respectivos níveis de atuação.

MODALIDADE	NÚMERO DE BOLSAS	NÍVEIS DE ATUAÇÕES
Bolsistas de Iniciação à Docência	41	Educação Infantil

Bolsistas de Supervisão	07	Educação do Campo
Coordenadores de Áreas	03	

FONTE: DINIZ (2013)

É perceptível, em se tratando UFRB-CFP que o número de bolsas do PIBID, eram consideráveis, pois no quadro acima está depreendido somente os bolsistas vinculados ao subprojeto de Pedagogia, não incluindo os outros subprojetos das outras licenciaturas existentes no Centro. No que se refere ao número de bolsistas do Pibid de Pedagogia, foi diminuindo ao longo do tempo, em virtude de alguns bolsistas obterem a colação de grau, mas, com o tempo foi repondo novos bolsistas de iniciação à docência. Vale ressaltar que, desde do ano de 2015 o Pibid UFRB-CFP, tem vivido uma instabilidade financeira, os recursos destinados a compra de material foi reduzidíssimo, assim como também a quantidade de bolsistas ID e bolsistas supervisores. Muitas foram as iniciativas que procuravam manter o programa com o mesmo formato, como por exemplo, o movimento fica Pibid! Entre outros. Atualmente no ano de 2018 estamos com uma descontinuidade no Programa, desta forma enfraquecendo o movimento formativo proporcionado pelo programa, assim como também, tirando dos licenciandos a possibilidade de se manter dentro da universidade. Para os responsáveis esta descontinuidade tem se configurado como uma reconfiguração do Pibid.

No contexto desse subprojeto algumas estratégias foram criadas para propiciar formação para os envolvidos tanto para os bolsistas de iniciação, quanto para os supervisores, dentre elas destacam: **1- Formação para inserção no contexto da Ed. Infantil e das Cl. Multisseriadas**, nesse sentido, estes encontros formativos estavam destinados a ofertar formação teórica e prática para os bolsistas de iniciação à docência e supervisores, com intuito de proporcionar resultados satisfatórios nas atividades desenvolvidas nas escolas parceiras em ambas modalidades de ensino. **2- Debates sobre a articulação entre Universidade e Educação Básica**, nesta ação promovia-se o debate para articulação entre Universidade e Escola Básica, com objetivo de estreitar o distanciamento entre elas. **3- Inserção dos bolsistas ID no contexto escolar**, nesta etapa era promovida a inserção dos graduandos na escola, como forma de conhecer a realidade da sala de aula, desta forma, conheciam a rotina das Classes Multisseriadas e da Educação Infantil, de forma que, fossem adquiridos alguns saberes necessários a prática educativa com qualidade (DINIZ, 2013).

Além dessas iniciativas outras também foram contempladas ainda neste edital, tais como: **Discussão sobre os princípios do processo de ensino-aprendizagem; Formação dos**

bolsistas para inserção no contexto da cultura acadêmico-científica; Participação em cursos de proficiência em Língua Estrangeira; Oficinas de leitura e produção de texto; Debate sobre ensino, pesquisa e extensão na formação dos bolsistas ID; Incentivo à participação em eventos científicos; Formação continuada dos supervisores; Formação para inserção no contexto da ação pedagógica e da profissionalização docente; Formação para inserção de temas transversais; Pesquisa sobre as políticas municipais; Sistematização e partilha da experiência de iniciação à docência; Construção de materiais didáticos; Socialização de experiências do PIBID; Construção de um site para socializar a experiência; Reuniões de planejamento e avaliação; Reuniões de formação e Sistematização das ações de formação para iniciação à docência; Visitas e ações nas escolas. Todas essas iniciativas de formação se davam em espaços diferenciados, mas com objetivos semelhantes, de proporcionar aos graduandos formação com ênfase nos aspectos educacionais, e em especial possibilitar o conhecimento de saberes necessários a prática educativa consciente, atualizada, com reflexão na/e sobre a prática.

Portanto, este são em linhas gerais as informações referentes ao subprojeto de pedagogia, este que por sua vez tinha estes movimentos formativos sistematizados em relatórios semestrais elaborados por bolsistas de iniciação à docência e supervisores, resultando mais tarde na escrita de memoriais de formação individuais, este que foram instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa. Assim, é nesse contexto que as bolsistas de Pedagogia vivenciam e vivenciaram experiências de iniciação à docência, as quais serão únicas na vida particular de cada uma. Considerando isso como importante etapa na formação, abaixo apresento algumas características do que é a iniciação à docência.

4. A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM PROBLEMA EM ABERTO?

Nesse capítulo, procuro discutir um pouco sobre a temática, qual seja, iniciação à docência. Para tanto, faço inicialmente uma breve consideração sobre como tem sido tratado os professores em início de carreiras em alguns países e quais propostas são fomentas para fortalecer o aprendizado sobre a docência. Em seguida, trato de algumas questões relacionadas aos dilemas e incidências que envolve os professores em início de profissão. Por fim, apresento algumas proposições para contornar os problemas que acometem os professores iniciantes.

4.1 Breve consideração sobre Iniciação à Docência

Considerada como momento inicial de ingresso na carreira docente, a iniciação à docência, no que se refere a inserção de professores em todos os níveis de ensino, quais sejam, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, nas últimas décadas tem se tornado uma crescente preocupação, em virtude de seus desdobramentos. Como consequência disso, inúmeras investigações têm sido feitas nesta área, deste modo, Cunha et al (2015, p.74), sobre isso aponta que:

A reação a esta problemática vem sendo percebida, tanto pelos esforços institucionais de implantação e desenvolvimento de programas de acompanhamento dos docentes principiantes, como pela incidência de pesquisas que produzem conhecimento sobre esse campo. Ambos os movimentos têm a intenção de melhorar a retenção e a qualidade docente, com vistas a uma otimização dos recursos humanos e materiais que são investidos nessa direção.

Todavia, torna-se conveniente ressaltar que, esta não é uma preocupação recente, desde a década de 50, países como o Canadá por exemplo, já possuía programas exclusivamente dedicados a oferta de subsídios aos professores iniciantes. Nesse contexto, chegando ao século XXI, os problemas/dificuldades persistem, e ainda os programas existem, mas tornam-se incipientes para tratar das questões relacionadas ao início da profissão. Desta forma, “Evidencia a sua importância e a necessidade de avançar em práticas formativas mais integradas, inclusive instituindo políticas. É o caso recente do Brasil, onde o Ministério de Educação instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (CUNHA et al

2015, p.79). Conforme já discutido no capítulo anterior, este programa consiste em inserir os graduandos desde o início da sua formação em contato com o futuro campo de atuação, em outras palavras, uma formação dentro da escola, com ênfase no conhecimento da prática docente.

Neste cenário, as pesquisas na área de iniciação à docência, essa que se caracteriza pelas primeiras experiências de aprendizado do ofício da docência e também um momento de socialização do saber profissional, tem apontado a crescente necessidade de investimento em programas e políticas destinados a oferta de formação aos professores em início de carreira. Porém, enquanto os programas não se efetivam, os professores principiantes continuam refém do mesmo quadro, por um lado, são responsabilizados pelo fracasso dos seus alunos e por outro, a preparação que obtiveram não foi suficiente para conseguir consolidar as bases necessárias sobre as exigências e a complexidade do fazer docente, conforme Cunha et al (2015, p.75),

Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel para o qual não possuem saberes sistematizados. Esta condição se reflete na organização do tempo e no discurso da insuficiência que, se não analisado nas suas causas e consequências, leva ao conhecido “mal-estar docente”.

É possível observar que a formação de professores sem a devida reflexão sobre o fazer docente, pode acabar gerando certos empecilhos, os quais acarretam em desgaste tanto físico, quanto mental nos professores iniciantes, conforme a autora citada no parágrafo anterior, como consequência desta formação que não contempla a complexidade do saber docente, acaba gerando “o mal-estar docente”, Esteve Zaragoza (1999, *apud* Nono e Mizukami, 2006) sendo esse último responsável por acometer diversos profissionais nos dias atuais. Nesse sentido, pode trazer sérios problemas, quais sejam, problemas psicológicos, síndromes, ansiedade entre outras doenças relacionadas a profissão docente. Conforme o tempo se passando os problemas/dificuldades vão aumentando, desta forma, alguns chegam a desistir da profissão docente.

Considerando dilemas presentes no início da carreira docente, este capítulo buscou discutir brevemente sobre algumas temáticas que envolve o campo da iniciação à docência. Sendo assim, nesta redação enfatizo questões referentes a fase inicial desta carreira, a qual em alguns casos é marcado por adversidades, pesquisas na área tem apontado os seus desdobramentos e a necessidade de implementação de políticas e programas, de modo a

influenciar positivamente nesta primeira etapa da profissão. Sendo assim, logo abaixo apresento algumas incidências da iniciação à docência.

4.2 O início da carreira docente: dilemas e incidências

Nas diferentes etapas da carreira docente, quais sejam, 1. Formação inicial; 2. Início de carreira; 3. Fase de instabilidade na carreira; 4. Período onde se questiona a escolha desta profissão, assim como também o 5. Momento em que se aproxima da aposentadoria. Nestas etapas citadas os professores de diferentes níveis de ensino enfrentam algumas dificuldades, dilemas, expectativas, problemas, necessidades, os quais para alguns constituem conhecimentos favoráveis a profissão (NONO E MIZUKAMI, 2006). Para outros, estes problemas enfrentados no início da carreira podem gerar consequências.

Nesse contexto, é possível observar que a carreira docente é marcada por algumas fases que são determinantes para a permanência na profissão. A primeira é denominada de fase *pré-treino*, marcada pelas experiências adquiridas ainda enquanto estudante de graduação e que podem influenciar no exercício da profissão, em outras palavras, pode-se dizer que essa fase se caracteriza pelas primeiras práticas formativas que os discentes adquirem ainda na formação inicial, como é o caso dos estágios e outras atividades práticas na graduação. A segunda é a chamada de fase *inicial*, esta etapa é obtida nas instituições que oferecem formação, ou seja, etapa de preparação formal (PAPI E MARTINS, 2010).

A última fase é a sistematização dessas duas primeiras etapas, a fase de iniciação. Em síntese, pode-se dizer que esta constitui-se num período em que o professor ingressa na carreira docente, conhece a complexidade desta, seus dilemas, suas dificuldades, se sente participante de um grupo, conhece os pontos positivos, contudo, o que sobressai neste início é os problemas provenientes deste início de profissão. Embora, estas três etapas estejam inter-relacionadas, ambas são apontadas como momentos diferenciados na constituição do ser professor (PAPI E MARTINS, 2010, p.43). Ainda sobre a fase de iniciação as mesmas autoras discorrem,

A fase de iniciação, em especial, tem sido privilegiada, na medida em que se percebe a necessidade constante da melhoria nos processos educativos, pois esse período se inscreve como tempo/espço privilegiado para a constituição da docência. Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão.

É possível observar que além de se constitui um espaço/tempo privilegiado para a construção de conhecimentos importantes para a profissão, é também um momento onde é possível escolher se permanecerá ou não na profissão, ou seja, período de escolha sobre ela.

Desta forma, e considerando a discussão deste capítulo, cabe neste momento o que está sendo entendido como iniciação à docência? Para Papi e Martins (2010), são os primeiros anos da profissão docente, os quais tornam-se balizadores para aquisição de conhecimentos que influenciam diretamente na profissionalização. Ainda sobre o início da carreira Corrêa e Portella (2012, p.224), ressalta que “a literatura sobre professores principiantes aponta que os primeiros anos de exercício profissional se configuram como uma etapa marcante na vida do professor e que o início da docência é uma das etapas do seu processo de formação, diferenciada das demais”. Isso porque é o momento em que o professor aprende a lidar com as circunstâncias da sala de aula.

No tocante a esta etapa de inserção no contexto da prática docente, é possível observar que se configura enquanto um momento de transição, na qual o licenciado passa de estudante a professor. Além disso, a fase inicial da carreira docente pode ainda ser considerado como mais ou menos difícil a depender das condições, quais sejam, físicas, estruturas e econômicas, na qual este profissional estará inserido, e também “das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional” (PAPI E MARTINS, 2010, p.43).

Neste momento de imersão na prática docente, o profissional se defronta com a realidade, o que pode acarretar num “choque de realidade”, termo cunhado para designar, o processo pelo qual os professores iniciantes passam ao serem inseridos no contexto da sala de aula e não conseguem alcançar suas expectativas. Isto, acontece porque há uma crítica de que alguns cursos de formação inicial têm idealizado o contexto educacional e quando os licenciados chegam na prática há um distanciamento destas idealizações, uma vez que, começam a surgir as adversidades e o profissional não estar ainda apto a lidar com isso, dessa forma, questiona alguns conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e além disso,

A postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. (PAPI E MARTINS, 2010, p.44)

Desta forma, o início da docência é marcado e permeado por intensas descobertas de como resolver os problemas provenientes deste âmbito, e quais estratégias traçar para melhorar a qualidade do ser professor. Por um lado, alguns professores acabam neste momento inicial reproduzindo práticas por não possuírem bases teóricas sólidas, por outro adquirindo uma postura inovadora. Tudo isso depende de como a instituição recebe este profissional e dos auxílios que elas oferecem durante esse período inicial.

Diante do quadro descrito sobre as incidências na profissão docente, uma das possíveis estratégias para superação deste conflito inicial, é o constante apoio de professores experientes, possibilitando através desse contato constante uma aquisição de experiências que fortalecerá a prática de professores principiantes. No que se refere ao “choque de realidade” existente no início, Nono e Mizukami, (2006, p.383) apontam que,

O aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque de realidade”, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, etc.

Além do aspecto de sobrevivência que está intrinsecamente relacionado com o “choque de realidade”, existe uma outra fase que se caracteriza como descoberta, essa que se faz presente também no início da carreira e tem a ver com o entusiasmo do professor iniciante, pelo fato de fazer parte de uma classe, como também de um corpo profissional. Deste modo, sobrevivência e descoberta caminham lado a lado, quando se refere ao início da profissão. “Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o começo da docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil” (NONO E MIZUKAMI, 2006, p.383).

Nesse contexto de conhecimento sobre a sala de aula, ao deparar-se com a situação da realidade no campo da docência, o profissional apresenta inúmeros sentimentos, dentre eles se destaca o sentimento de insegurança, ou seja, o profissional quando se coloca diante das contradições que estão presentes no cotidiano da sala de aula, pensa que não é capaz de conseguir amenizar as adversidades. Todavia, além das contradições, dilemas e expectativas, as quais estão presentes na carreira do professor, o professor em início de carreira busca efetivar seu objetivo primordial, que é ensinar (NONO E MIZUKAMI, 2006). Desta forma, apesar de todas as adversidades,

A iniciação na docência tem se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. Diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial. Enfim, para aqueles que permanecem, é uma fase que contribui de maneira singular para uma determinada forma de ser professor (COSTA E OLIVEIRA, 2007, p.28).

Assim, apesar das inúmeras dificuldades encontradas no início da carreira docente, a iniciação à docência, para os que permanecem, mesmo duvidando da sua capacidade, ao final esses dilemas/dificuldades tornam-se aspectos importantes para fortalecer e compor os saberes necessários a prática docente. Sabe-se que as adversidades estão presentes cotidianamente em todos os âmbitos, inclusive no espaço escolar e conhecê-las é essencial para o professor, uma vez que, a partir da imersão do profissional neste espaço há uma aderência de conhecimentos, os quais acabam possibilitando visão ampliada sobre a realidade, desse modo, o profissional adquire um leque de competências essenciais para contornar as adversidades contemporâneas que podem ocorrer na sala de aula. Portanto, é preciso deixar claro que o início da profissão tem seus desafios e dificuldade, mas, também tem as suas possibilidades e aprendizados para aqueles que permanecem.

4.3 Iniciação à Docência *versus* estratégias de aprimoramento

Como é possível observar no tópico anterior o início da carreira docente é permeado por inúmeras adversidades. Diante do cenário, é preciso redimensionar a importância de fortalecer e aprimorar, até mesmo instituir políticas e programas que tenha como objetivo primordial contribuir para esta fase de início de carreira. Vale salientar que essa necessidade se constitui pelo fato de muitos professores iniciantes terem sérios problemas, inclusive de saúde por não saber lidar com as adversidades presentes no cotidiano escolar, culminando no chamado *mal-estar docente* (ESTEVE ZARAGOZA, 1992, *apud* LAPO E BUENO, 2003), termo cunhado para designar as manifestações dos professores pela insatisfação no trabalho.

Nesse quadro descrito, alguns profissionais passam por inúmeras etapas, chegando a desistir literalmente da profissão. Sendo assim, considerando a relevância deste suporte inicial “os programas de iniciação podem se apresentar como um caminho para a diminuição da evasão ainda nos primeiros anos da docência e como uma possibilidade na trajetória de desenvolvimento profissional de principiantes” (CORRÊA E PORTELLA, 2012, p.230).

Neste sentido, é possível levantar o seguinte questionamento, existe políticas e/ou programas voltados para os professores iniciantes, no caso do Brasil?

Conforme já destacado nas discussões anteriores o início da carreira é marcado por tensões e conflitos, por isso haja vista a necessidade de políticas e programas que contorne os problemas apresentado. Segundo o relatório, **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), este que reúne dados de vinte e cinco (25) países, demonstra a preocupação com desistência dos professores em início de carreira, e como forma de superar o problema “tem levado alguns países à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão” (ANDRÉ, 2012, p.115).

Nesse contexto de incidências na profissão torna-se um passo importante para os professores principiantes não desistir logo nas primeiras dificuldades encontradas, isto porque permanecendo eles irão conhecer mais a fundo as questões e conseqüentemente saberão contorná-las. Entretanto, faz se necessária a constante busca de apoios e instrumentos que favoreçam o desenvolvimento de competências para o início da profissão, quais sejam, conversas informais com “colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Mas essas iniciativas não podem depender da vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual” (ANDRÉ, 2012, p.116).

Outra iniciativa importante é a disponibilidade de cursos de formação continuada para os professores principiantes. Deste modo, as Secretarias de Educação dos municípios, juntamente com os gestores devem criar possibilidades e estratégias para continuidade dos estudos destes professores, de forma a se efetivar a transição estudante-professor, em outras palavras, promover a aderência de competências favoráveis ao desenvolvimento do ser professor, pois sabe-se das inúmeras responsabilidades que estão postas no interior de uma sala de aula, considerando que formação não se esgota nos cursos de formação inicial, embora estes constitua-se enquanto premissa para o ingresso na profissão (ANDRÉ, 2012).

Além dessas iniciativas citadas, outras precisam serem incorporadas, pois as citadas são incipientes, desta forma, é preciso aumentar as práticas formativas para que atenda todos os professores de início de carreira. Conforme Mizukami (2002 *apud* Nono e Mizukami 2006, p.387-388), apresenta que os,

...Professores precisam fazer parte de uma comunidade de aprendizagem – trabalhando com os pares, recebendo apoio e assessoria de um diretor que compreenda as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao

papel do professor e às necessidades de mudanças de práticas pedagógicas, discutindo suas práticas escolares com outros profissionais que possam oferecer sugestões – que constitua fonte de apoio e de ideias.

Nesse contexto, estas iniciativas possibilitam aos professores principiantes o ingresso na carreira com o número reduzido de dificuldades, contudo, não estou afirmando que essas iniciativas não eximem a possibilidade destes problemas desaparecerem literalmente da profissão, elas apenas amenizam. Essas proposições podem apenas trazer alguns aspectos positivos para estes professores que se encontram sem iniciativas para conter os agravamentos na profissão.

No bojo da discussão sobre a necessidade de políticas e programas voltados a preparação de professores iniciantes, é preciso também apresentar que os professores têm que buscar as iniciativas de aprimoramento junto com as entidades ligadas ao governo e as secretárias, uma vez que, as dificuldades que vivenciam no cotidiano é o professor, este último precisa buscar constantemente formas de integração de conhecimentos favoráveis a ele próprio.

Em uma pesquisa realizada por Nono e Mizukami (2006), sobre professores iniciantes, revelaram a complexidade dos desafios, problemas e dificuldades, os quais estão presente ao longo da profissão docente, diante dessa constatação, as autoras propõe, a criação de programas que possibilite aquisição de conhecimentos necessários ao início da profissão, e para isso, “é necessário que levem em conta diferentes conhecimentos profissionais que orientam as práticas escolares adotadas pelas principiantes e utilizem estratégias diversificadas que promovam processos de desenvolvimento profissional docente” (NONO E MIZUKAMI, 2006, p.396).

Outro aspecto importante de destacar é que, estes programas de incentivo aos professores em início da docência devem caracterizar-se efetivamente a oferecer subsídios necessários aos problemas que são constatados na profissão e para isso antes de propor um programa formativo para orientação dos iniciantes é preciso ouvi-los, como forma de saber a sua real dificuldade e não se basear em abstrações para promoção desses recursos formativos.

De acordo com literatura que tem como eixo estruturante o início da carreira docente em âmbito internacional, ela apresenta que em alguns países com: Áustria, Finlândia, Inglaterra, Espanha, Bélgica, País de Gales, Estônia, Hungria, Chipre, Grécia, Itália, Irlanda do Norte, Polônia, já existem iniciativas para apoiar este professor principiante (PAPI E MARTINS, 2010). No caso do Brasil, existem alguns programas focalizados como é o caso do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência, existem outros, contudo, a ênfase

deste trabalho é o PIBID, que oferece bolsas de estudos para licenciados, com o objetivo primordial de inseri-los o quanto antes na realidade educacional, possibilitando uma formação por dentro da profissão, de forma que haja uma aquisição de conhecimentos que serão indispensáveis ao ingresso na carreira.

Outras iniciativas que vindo sendo executadas e “mais utilizadas e legitimadas lança mão dos chamados docentes mentores ou tutores. Trata-se de uma modalidade que potencializa os saberes de professores mais experientes colando-os a serviço dos docentes principiantes” (CUNHA et al 2015, p.77). Nessa iniciativa é colocado o profissional que possui larga experiência na profissão, juntamente com aqueles que ingressaram recentemente na carreira, de modo que, nas experiências conjuntas um aprenda com o outro.

Portanto, é perceptível as implicações deste início de profissão na vida do profissional. Entretanto pode-se apresentar que apesar dos empecilhos proveniente deste período de início da carreira, conforme Costa e Oliveira (2007), essa constitui ainda uma etapa importante para aquisição de conhecimentos no processo de aprender a ser professor e para fortalecer esse processo é preciso a instituição de políticas e programas que contribuam com estes profissionais iniciantes, favorecendo uma imersão profissionais com maiores competências e segura na carreira. Desta forma, é perceptível a importância de um programa de iniciação à docência na graduação, isso porque torna-se um fator positivo para conhecimento de elementos mais específicos da prática docente, considerando essa relevância, logo abaixo apresento as experiências das bolsistas no âmbito do Pibid, com as respectivas reflexões das bolsistas sobre esse complemento na formação inicial.

5. O PIBID CONTRIBUIU EM SUA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA? O QUE DIZEM AS EGRESSAS.

Nesse capítulo procuro discutir os resultados obtidos na pesquisa, realizada com 5 (cinco) colaboradoras egressas do Pibid, sendo elas: Dália, Bromélia, Camélia, Violeta, Orquídea. Para tanto inicialmente apresento, as implicações do programa na vida pessoal e profissional de cada uma delas, a partir dos significados atribuídos por cada uma nas suas experiências individuais e coletivas, as quais foram descritas nas narrativas individuais (memoriais), bem como, os desafios encontrados pelas colaboradoras neste percurso de Iniciação à Docência.

5.1 A iniciação à docência: experimentando o chão da sala de aula

Decidi inicialmente fazer um balanço do que foi para as bolsistas este primeiro contato com a realidade da escola básica, para algumas, pois outras ao ingressar no programa já tinham vivenciado a experiência de sala de aula, no estágio na Educação Infantil. Considerando que a fase de iniciação à docência em alguns casos é permeada por incertezas, descobertas, adaptação, aprendizagens favoráveis a profissão e além disso, é também um momento de transição de aluno à professor, que segundo Corrêa e Portella, (2012), esta passagem de aluno à professor inicia-se ainda na formação inicial, durante a realização dos estágios e outras atividades práticas de ensino. Podemos destacar no trecho desta narrativa sobre este contato inicial, desse modo, Dália assinala,

A aprendizagem foi maravilhosa. Ter contato com a sala de aula observar a rotina escolar, aliar todas as leituras feitas com as situações vividas e presenciadas foi uma atividade nova para mim, me fez abrir a cabeça para novos horizontes, passei a pensar de uma forma diferente e entender melhor o mundo da educação (DÁLIA).

Além de configurar como momento de aprendizagem da docência, sobretudo nos aspectos específico da docência, como por exemplo observar a rotina da sala de aula, essa Iniciação à Docência antecipada configurou-se também enquanto elemento essencial para aliar a teoria à prática, estas que as vezes aparecem dissociadas nos cursos de licenciatura em Pedagogia, conforme apresentam Gatti e Barreto (2009), em estudo realizado sobre a licenciatura em Pedagogia, sobre isso Bromélia, discorre,

Manter paralelamente à formação obrigatória, o contato com o PIBID no subprojeto Educação Infantil, com certeza garantiu um diferencial a minha formação profissional. Considerando que pude experienciar as mais diversas áreas de atuação dentro das instituições participantes, desde atividades de observação, coparticipação e regência em sala de aula, até desenvolvimento de oficinas com as crianças e com as professoras e assistentes de classe, projetos desenvolvidos dentro de sequências didáticas envolvendo teatros, rodas de conversa, espaços de experimentação, entre outras atividades relacionadas à docência (BROMÉLIA).

Embora, em alguns casos os estágios nos cursos de licenciatura ofereçam possibilidade mínima de conhecer alguns saberes importantes do fazer docente, ou seja, o conhecimento de elementos específicos da docência quais sejam, avaliação, planejamento, execução, rotina e outros aspectos burocráticos, na qual é possível aliar teoria à prática, entretanto, num período considerado curto. O Pibid, diferente da experiência do estágio, conferiu a esta bolsista uma experiência contínua sobre a docência, desde a observação até a realização de atividades colaborativas, todas essas experiências tornam-se elementos essenciais na constituição de saberes sobre a docência.

Além desta etapa, qual seja, iniciação à docência se configurar como um momento de aprendizagem sobre o exercício da docência, trata-se também de uma etapa onde aparece tensões, desafios, dificuldades, isso tudo em contexto por vezes desconhecidos ainda pelo iniciante. Presenciar isto ainda na formação pode ser favorável para o profissional futuramente, uma vez que, o contato antecipado incidi na diminuição do “choque de realidade”. Embora, a iniciação à docência apresente as características acima citada, ainda assim, configura-se como um momento importante para aquisição de conhecimentos profissionais (NONO E MIZUKAMI, 2006). De forma complementar em suas narrativas sobre a iniciação à docência Camélia assinala que,

E de repente eu vi uma nova porta abrir, um programa de iniciação à docência em que teria a oportunidade de conviver com a realidade da escola pública durante o processo formativo. Antes de qualquer coisa era um desafio, para alguém que só viveu o lado de aluno dentro de uma instituição de ensino, mas era também uma oportunidade de aprender e se perceber enquanto docente, enquanto professor (CAMÉLIA).

Analisando essa narrativa podemos depreender que, por um lado está posto a oportunidade de conhecimentos necessários ao saber/fazer docente, como por exemplo os saberes burocráticos da prática do professor, o conhecimento da realidade, a rotina da escola etc. Por

outro lado, o desafio, em virtude de ter que traduzir os conhecimentos adquiridos na universidade em saberes específicos da prática educativa do professor. Sendo assim, para Cunha et al (2015, p.74) “O ingresso na carreira implica nas primeiras experiências de aprendizagem do ofício e, também, em um momento importante de socialização profissional”. No caso das bolsistas não é o ingresso propriamente dito na carreira docente, mas uma oportunidade de conhecer e vivenciar as experiências em sala, ainda enquanto estudante, isto implica, sobretudo na produção de conhecimento sobre a realidade da sala e o ofício de ser professor.

Além disso, nesse instante cabe destacar o que Camélia menciona na sua narrativa, sobre os sentimentos que perpassam o profissional neste momento de iniciação à docência, como é algo novo, surge os dilemas, as dificuldades, as aprendizagens, conforme Pappi e Martins, (2010) e, além dessas características outros sentimentos também aparecem no momento inicial, como por exemplo:

A ansiedade se fez presente durante o primeiro momento. Tudo tão diferente tão novo principalmente para mim, que ainda não tinha feito o estágio na Educação Infantil. Tudo chamava a atenção, foi uma experiência incrível. Algumas certezas surgiram e entre elas que é um desafio trabalhar com Educação infantil, mas é possível (CÁMELIA).

Pelo que podemos inferir desta narrativa é que, a confrontação com a realidade da sala de aula pode causar inicialmente estranheza, ansiedade e insegurança, isto torna-se um desafio, a priori. Porém estas complexidades, quais sejam, desconhecimento, ansiedade, etc. marcam o exercício da docência e tornam-se elementos marcantes de iniciação profissional. Nesse momento de conhecimento da realidade, a “descoberta” estará sempre presente, como podemos observar quando Camélia diz que algumas certezas se evidenciaram, que era um desafio trabalhar na Educação Infantil, entretanto possível (COSTA E OLIVEIRA, 2007).

Outra característica marcante no início de profissão é o sentimento de pertencimento que aparece ao longo do tempo, e isso torna-se aspecto favorável para o aprendizado da docência. Para Costa e Oliveira, (2006, p.27), “o sentimento de pertencimento profissional vai sendo construído ao longo do tempo e é marcado pelo contexto de trabalho e de vida do professor”. Desta forma Dália deixa claro o que foi este contato com a escola,

A atuação na creche foi de grande significado, tendo em vista que o programa nos permitiu uma inserção no grupo escolar, participamos de diversas atividades na escola como: planejamento de projetos, coordenações

pedagógicas, oficinas formativas para professores, regências em sala de aula.
(DÁLIA)

Nesse sentido, é possível observar o quanto esta relação dos licenciados com os professores mais experientes, com as vivências da escola, conhecendo a especificidade desse nível de ensino, bem como os saberes específicos da docência, trazem benefícios importantes, e o conhecimento destes aspectos só são possíveis com imersão dos estudantes na realidade da escola. Nesse sentido, Costa e Oliveira, (2007, p.23), assinala que, “diversos cursos de licenciatura de universidades brasileiras são frequentados por alunos que aprendem a profissão docente na universidade e na escola ao mesmo tempo”. Conseqüentemente ao propor esta alternativa, logo, os professores quando iniciar em seu primeiro emprego não terá um choque de realidade tão intenso, uma vez que, este já domina alguns conhecimentos específicos da prática docente. Colaborando com a afirmativa, Dália assinala,

Atualmente recém-formada reconheço os benefícios do programa em minha formação, creio que os estudantes que tem uma oportunidade tão rica quanto a que vivi podem ter mais segurança no momento que se deparam com o primeiro emprego, a primeira aula enquanto professor. Estou atuando com formadora regional do Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, uma experiência sem dúvida enriquecedora, que tem missão e responsabilidade de colaborar para a formação de professores para educação básica, com a tentativa de contribuir para o rompimento das dificuldades em relação as didáticas de ensino. Os reflexos da minha atuação no Pibid colaboram nesse processo, visto que, posso me remeter as vivências na creche, as questões que surgiam, durante as tardes de regência, durante as coordenações, até as falas e aflições de algumas professoras (DÁLIA).

Analisando a narrativa pode-se inferir que esta aproximação com a realidade escolar, ainda na graduação, gera aprendizado sobre as contradições que permeiam o universo escolar, desta forma, esta aproximação favorece positivamente na diminuição de dilemas e dificuldades, na vida do professor futuramente, assim como também o *choque de realidade* não será tão intenso, conceito este utilizado para dizer que “o professor iniciante se vê desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado” (NONO E MIZUKAMI, 2006, p.384). Não estou dizendo com isso que as adversidades desaparecerão das práticas desses professores, que teve uma formação acadêmica concomitante com a realidade da sala de aula, mas se aparecer este professor terá uma bagagem de conhecimento suficiente para contornar os problemas. Orquídea descreve muito bem isso, quando coloca no seu memorial uma breve passagem de sua trajetória de formação,

Portanto foi isso que eu encontrei participando desse programa, uma formação diferenciada, que me possibilitou conhecer o meio acadêmico para além do ensino, vivenciar a realidade de uma instituição de Educação Infantil, compreender a importância dessa primeira etapa da Educação Básica para o desenvolvimento infantil. E sei que essa concepção sobre educação e do ser professora teve sua base na minha participação no programa. Muito da professora que eu sou hoje se formou nas experiências formativas vivenciadas no PIBID (CAMÉLIA).

Além dessas questões de implicação positiva na carreira docente das colaboradoras o Pibid também possibilitou,

Uma experiência ímpar, de grandes descobertas, realizações e dificuldades, ele tem me ajudado bastante a acrescentar mais conhecimentos, além de me propiciar a obtenção de outras visões em certas situações. Dito isto posso afirmar que a nossa formação acadêmica ainda é insuficiente para atender as variadas demandas que percorrem o ambiente da sala de aula e a prática docente (ORQUÍDEA).

Podemos notar neste trecho da narrativa a essencialidade do programa na formação de Orquídea, ela reconhece que os conhecimentos acadêmicos não foram/são suficientes para compor os saberes mais específicos da prática docente. Desta forma, é compreensível que a partir do momento que o futuro professor adquiri toda esta experiência na graduação, este profissional pode não apresentar futuramente alguns dilemas/dificuldades, os quais acometem os profissionais logo no início da carreira, dentre eles se destacam: “1. O predomínio de sentimento contraditório; 2. A negação da realidade por sua incapacidade de suportar a ansiedade; 3. A aceitação do conflito” (NONO E MIZUKAMI, 2006, p.385). Todas essas características fazem com que o profissional diante da dificuldade se sinta incapaz, chegando a questionar os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Além do programa contribuir com a formação acadêmica inicial, em algumas narrativas podemos observar também que é um fator influente em outras etapas formativas, por exemplo, o mestrado, conforme almeja Violeta, que nos diz, “o Pibid pode ser uma porta para o mestrado, doutorado, mas acima de tudo pode ser uma porta aberta para a rica experiência da docência”. Isso porque, “as malas de um educador nunca se esgotam de elementos, e detalhe nunca se fecha, pois estamos sempre acrescentando novas vivências, novas oportunidades e inúmeras lembranças que nos marcam deixando saudades” Violeta, até porque a formação precisa ser contínua.

Portanto é possível reconhecer que o Pibid, possibilitou as colaboradoras desta pesquisa uma formação complementar ao curso, uma inserção futuramente mais segura na

carreira; uma compreensão aprofundada sobre o trabalho do professor e os saberes necessários a prática cotidiana; além disso, uma formação por dentro da profissão. Sendo assim, conferiu aos graduandos num tempo contínuo uma inserção na sala de aula, favorecendo experiências enriquecedoras, sem dúvidas, todas elas sustentarão as práticas futuras destas depoentes.

5.2 Articulação entre teoria e prática: O PIBID possibilitou?

Em estudos realizados por Gatti e Barreto (2009), é apontado a falta de articulação entre teoria e prática muito presente, inclusive, nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Desta forma, o Pibid, foi um diferencial na formação destes licenciandos, uma vez que, eles tiveram uma maior e melhor oportunidade de vivenciar a prática concomitante com os aportes teóricos estudados nos momentos formativos ofertados pelo programa. Conseqüentemente, estes fizeram com mais facilidade essa devida articulação, tão importante quando se trata da formação de professores. Sendo assim, Bromélia diz o seguinte,

Avalio que além do programa ser uma ótima oportunidade de experienciar o dia a dia docente e vivenciar a articulação teoria e prática, me permitiu a reflexão das atividades desenvolvidas através de reuniões quinzenais na Universidade com discussões de textos/estudos que referenciam as questões da prática docente especialmente por acontecer concomitante a formação acadêmica (BROMÉLIA).

Podemos ver em outra narrativa como o professor se ver desarmado quando não tem uma bagagem de teoria suficiente para desenvolver sua prática com mais segurança, assim é perceptível a importância da teoria aliada a prática, conforme propôs o programa. Orquídea apresenta muito bem isso, a insegurança e o temor inicial por não ter base teórica sólida para ministrar a aula;

Assim sendo, por ter sido o momento inicial de desenvolvimento de ações na creche, foi muito desafiador, visto que observar o/a professor/a dar aula, ouvir teorias é muito mais fácil do que mediar conhecimentos na nossa prática. Ao começar ir para a creche temia bastante o momento de atuação prática em sala de aula, visto que a única experiência com educação infantil tinha sido o estágio supervisionado concebido no terceiro semestre do curso de licenciatura (ORQUIDEA)

Podemos observar nesta narrativa que o momento inicial foi desafiador, uma vez que, o arcabouço de conhecimento adquirido no curso naquele período não foi suficiente para

poder relacionar a teoria com a prática, caindo no discurso recorrente de que a teoria é mais fácil que na prática. Desta forma, cabe a ressalva já feita “no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica” (PIMENTA E LIMA, 2006, p.6). Contudo as experiências no Pibid ao longo dos anos possibilitaram aos bolsistas constantemente articulação entre a vivência cotidiana e os saberes adquiridos ao longo do percurso formativo. Sobre isso, as narrativas sinalizam,

Os encontros formativos se intensificaram ao longo dos semestres, pois as discussões se materializaram. Os debates se estenderam, e as bases teóricas se aliaram à prática. Ampliar o olhar frente a realidade educacional, é algo que foi feito cotidianamente, pois estávamos inseridos dentro das creches e pré-escola, e esta experiência auxiliou e proporcionou momentos de formação para a futura carreira docente. Com a finalidade de vincular o conhecimento aprendido nos componentes curriculares, as reuniões na Universidade ocorreram a cada semana, assim como os momentos de formação nas coordenações pedagógicas das escolas. Os debates se intensificaram e a cada encontro os temas são organizados para que a nossa bagagem teórica se enriqueça. Mas onde colocaremos tanta teoria? Na prática! Este desafio é bastante proveitoso para cada bolsista (VIOLETA).

Violeta, sinaliza um pouco sobre a intenção do programa quando se trata da profunda articulação teoria e prática, esta que pode contribuir na formação de professor pesquisador, sobre sua própria prática, pois neste momento de vincular os conhecimentos acadêmicos com os experienciais, o professor vai analisando e refletindo sobre a sua prática e construindo novos conhecimentos, ou seja, ação-reflexão-ação. Desta forma, podemos mencionar que, o modo de organização estrutural do programa, fomentou o equilíbrio dinâmico entre teoria e prática.

Camélia, também sinaliza sobre como se deu esta articulação, a partir do momento em que ela reconheceu a importância de aliar a teoria à prática, pois sem elas não há uma sistematização do conhecimento praticado. Quando Camélia coloca isso, levou a consciência dos impactos positivos do programa em parceria com as instituições educativas na formação dela e de como a formação inicial torna-se incipiente para contemplar as características essenciais da prática educativa:

O contato com docentes que atuam na Educação Básica, nos deu a oportunidade de conhecer como de fato ocorre o dia a dia de uma sala de aula, o que possivelmente dá certo e o que não dá. Detalhes que só a formação acadêmica não dá conta para atuarmos em sala de aula. E ter a chance de ouvir de alguém que é professor a anos, “A ideia é ótima, agora

para dá certo para essa idade você deve fazer bem maior e tirarem tudo que possa tirar a atenção das crianças”. E naquele momento ter a certeza que a formação teórica vai te dar a base, mas só ela não será suficiente para se tornar docente. Mas, não só a prática será suficiente, é necessária uma junção, um diálogo entre ambas (CAMÉLIA).

Camélia, por sua vez, descreve como o programa e o contato com os sujeitos que fazem parte da escola (com professores mais experientes, a cultura escolar), possibilitou a ela enxergar a importância da teoria aliada com a prática, diminuindo a distância construída por alguns durante a experiência com a prática no curso, especialmente de formação de professores, nos casos específicos dos estágios. Colaborando com isso, Orquídea ressalta como o programa foi estruturado, certamente, isso facilitou aos graduandos aliar a teoria com a prática de forma devida e facilita,

No primeiro ocorre um aprofundamento teórico que é necessário uma leitura crítica, reflexiva antes durante e após o encontro na universidade e o segundo momento é onde podemos ter um contato com a escola e aprendermos de que modo podemos está desenvolvendo nossas ações na escola, bem como requer durante as ações uma reflexão crítica da prática. Logo, são momentos formativos distintos e essenciais na construção da aprendizagem do/a futuro/a professor/a que acontecem um concomitante ao outro (ORQUÍDEA).

Segundo a narrativa elaborada depreendemos que a forma como se estruturou o programa potencializou o desenvolvimento das atividades na escola, de modo que, ficasse explícito a teoria empregada na prática, o que torna elemento importante para a reflexão crítica da prática. Para Ludke (2001, p.80) “o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor”. Isto porque, através dessa reflexão crítica sobre a prática, o professor tem a tendência de elaborar uma prática diferenciada da anterior e isso influenciará no trabalho de excelência. Ainda sobre o professor reflexivo, Camélia, aponta:

O PIBID permite uma formação que nos possibilita várias oportunidades de aprendizagens e aquisição de conhecimento, que será fundamental na construção da nossa identidade profissional e na qualidade do desenvolvimento da nossa prática. Além disso o programa também garante a pesquisa, parte importante do processo formativo e um compromisso da Universidade. Contribuindo assim para a formação de docentes pesquisadores capazes de fazer da sua atuação na sala de aula um campo inesgotável de pesquisa e de construção de conhecimento e capazes de refletir sobre a sua prática melhorando-a (CAMÉLIA).

Ao analisar esta narrativa verifica-se que o Pibid, possibilitou a esta colaboradora a aquisição de conhecimentos fundamentais na constituição dos saberes docentes, e além disso, há evidências de que o programa se constitui enquanto ponte para fortalecer a capacidade do professor refletir sobre sua prática, tornando-se elemento essencial para uma prática pedagógica de qualidade e consciente de suas atribuições. Conforme Naracato (2016, p.702), a partir do conteúdo da reflexão os professores “são capazes de refletir sobre suas práticas, formular questões sobre os cotidianos de suas salas de aula e buscar respostas a essas questões, sistematizando experiências e produzindo saberes”. Colaborando com isso, Nunes (2001, p.30) assinala,

Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Sendo assim, pode-se perceber que a partir da reflexão crítica sobre a prática vão se constituindo saberes imprescindíveis ao professor, na medida que estes articulam os conhecimentos teóricos-acadêmicos com os da cultura escolar. Basicamente esta foi a proposição do programa, inicialmente conceber as colaboradoras uma formação teórica, em seguida formação prática, de modo que, nas práticas colaborativa elas pudessem fazer constantemente reflexão, num movimento onde vão se construindo saberes na prática cotidiana. Sobre isso Nunes (2001, p.30), diz o seguinte:

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares

Nesse contexto, merece destaque a importância e a necessidade do professor cotidianamente refletir sobre sua prática, num movimento de reelaboração de saberes, isso influencia o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. É perceptível que todas as colaboradoras e egressas do Pibid reportam-se das leituras dos aportes teóricos realizadas como um ponto positivo na formação, sendo assim, as leituras realizadas concomitantes com as práticas colaborativas foram importantes para articulação entre teoria e a prática.

Portanto, durante as narrativas foi possível compreender o incentivo do programa quanto ao desenvolvimento e articulação entre a teoria e prática. Sem dúvidas, a forma de organização do programa possibilitou a materialização disso, mais é possível observar em algumas experiências descrita a possibilidade, contudo, o desafio ainda posto na iniciação à docência, o qual só será amenizado com a diminuição da distância entre universidade e escola básica, espaço também considerado como campo inesgotável de conhecimento favoráveis ao professor. Considerando essa aproximação essencial, logo abaixo descrevo, a importância disso, para cada colaboradora.

5.3 Parceria entre Universidade e Escola básica: Possibilidade de conhecimento sobre a prática pedagógica

Conforme descrito nos tópicos anteriores, o Pibid, foi uma política que coadunou significativamente na formação inicial, sobretudo, com o tornar-se professor e conhecer os desafios, as descobertas, as aprendizagens, as incertezas, os conflitos imersos no universo da docência. Pode-se observar nas narrativas como o programa trouxe benefícios positivos na formação inicial, dentre eles destaca-se: a articulação entre escola e universidade, a primeira “tem sido apontada como locus privilegiado de formação” (NARACATO, 2016, p.703).

Como resultado desta aproximação, temos excelentes resultados, uma vez que, historicamente a formação de professores organizou-se de forma distanciada do espaço de exercício da profissão (ANDRÉ, 2012). Sendo assim, com esta devida articulação, os estudantes começam a se identificar na profissão, favorecendo a imersão segura na docência posteriormente, isso porque, de acordo com Canário (2000 *apud* NARACATO, 2016, p.703), uma “formação sentada na escola”, sem dúvida influencia na aprendizagem profissional. Julgo oportuno trazer o depoimento de Violeta ilustrando a importância do programa na sua trajetória de formação, ela aponta o seguinte:

O PIBID é mais um suporte na nossa trajetória acadêmica, é também uma ponte entre a universidade e a escola, e é mais uma política de antecipação que oportuniza os futuros professores a sentirem os desafios que nos esperam. Sem o PIBID a minha formação não seria a mesma. Continuo na luta pelo PIBID e quero contribuir para que mais do que um programa de governo ele se constitua como uma política de estado, afinal ele tem demonstrado o quanto funciona e permite inúmeros resultados. Fica PIBID! O lema é esse a luta é essa e não pode parar!!! (VIOLETA).

No momento que Violeta descreve no seu memorial sobre a aproximação entre universidade e escola, ela apresenta a importância do Pibid, como uma política que aproxima os graduandos dos desafios práticos da carreira docente. Além de disso, ela cita também um movimento instaurado, qual seja, o Fica PIBID! Quando o Programa passou por uma fase de instabilidade, ou seja, haveria naquele momento uma descontinuidade do programa. Para intensificar o debate sobre a importância desta política de formação inicial, foi necessária uma mobilização nacional através desse movimento, o que culminou na prorrogação por tempo determinado do Programa. Vale ressaltar que, uma das iniciativas para efetivação desta mobilização se deu em redes sociais.

Nesse contexto, Nunes (2001, p.28), em estudo realizado sobre os saberes docentes, a autora defende, “a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente”. Desse modo, com a dinâmica de articulação entre universidade e escola básica o PIBID, fortaleceu alguns saberes essenciais a profissão, quais sejam: **conhecimento pedagógico geral**, o qual se conforma pelas crenças e habilidades que possuem os professores sobre ensino e aprendizagem dos alunos; **conhecimento do conteúdo**, sendo este o conhecimento sobre a matéria a ensinar; **conhecimento do contexto**, o qual leva em conta onde se ensina e a quem; **conhecimento didático do conteúdo**, como fazer a transposição didática do conteúdo, de forma que favoreça aprendizagem dos alunos GARCIA (1992 *apud*, AQUINO et al 2011). Todos estes conhecimentos elencados são possíveis a partir da imersão do estudante de graduação na cultura da escola.

As palavras de Camélia explicitam a necessidade de se diminuir a distância concebida entre escola e universidade, nesse sentido, assinala “A realização das atividades colaborativas na instituição foi essencial para o processo formativo tanto do profissional quanto do pessoal. Pois permitiu compreender as relações laborais que se estabelecem, além de conviver com uma realidade diferente”. Colaborando com a análise desta narrativa Cunha et al (2015), aponta que o diálogo entre os atores da formação, quais sejam, escola e universidade, pode trazer inúmeros benéficos para a formação do professor.

Além disso, as narrativas também sinalizam sobre o contato das colaboradoras com a cultura escolar e ao mesmo tempo com os aportes teóricos estudados no programa, os quais possibilitaram um reconhecimento da realidade, de modo que, nas ações colaborativas suas atividades apresentassem êxito. Desta forma, a partir destes aportes teóricos pôde-se além de promover práticas exitosas, também foi possível refletir sobre os sujeitos que trabalham e são

atendidos na instituição, como exemplo trago a fala de Camélia que sinaliza muito bem essa afirmação:

Algumas vezes, assuntos foram discutidos, e surgiram em outros encontros, pois se fez necessário, como por exemplo, a situação das assistentes de classe e a Educação Infantil como direito da criança e não dos pais, temáticas essas que compreendi durante as discussões do PIBID e que hoje eu sei a importância para o desenvolvimento da criança. A questão das auxiliares foi uma temática que sempre me inquietava. Tanto que a identidade destas profissionais se tornou objeto da minha pesquisa para o trabalho de conclusão do curso (CAMÉLIA).

Todas as narrativas sinalizam as mudanças sucedidas na formação acadêmica, a partir dos aportes teóricos somados a experiência prática do Pibid. Algumas temáticas foram tão importantes que Camélia, por exemplo, a partir das discussões realizadas resolveu aprofundar seus conhecimentos sobre as auxiliares de Creche, temática do seu Trabalho de Conclusão de Curso. Sendo assim, além das discussões possibilitarem um ampliado conhecimento sobre determinado contexto educacional, culminou também na inquietação e na busca de melhores conhecimentos na área da educação, em especial da Educação Infantil, e o contato com a escola foi imprescindível na escolha desta temática para elaboração do TCC de Camélia. Logo, essa colaboradora ampliou o seu conceito de professor pesquisador e passou a pesquisa outras questões que envolvem o âmbito educacional, não somente suas práticas cotidianas (NARACATO, 2016)

Ainda sobre a aproximação de escola e universidade as colaboradoras narraram que puderam adquirir formação dentro da escola e participar ativamente dos trabalhos realizados nelas, isso significa dizer que houve fortalecimento de sua vida profissional. Neste contexto englobam os momentos de coordenações², os quais eram realizados juntamente com os professores experientes. Estes momentos formativos, quando citados no memorial é colocado como um aspecto positivo na formação. Nesse sentido, Violeta diz o seguinte,

Ter participado das coordenações pedagógicas, constituiu-se um momento formativo de suma importância na minha vida, servindo como subsídio para a elaboração dos planos de aula, as vezes as coordenações era um momento tenso, pois era uma ocasião de cobranças, repreensões por parte das coordenadoras e de desabafo acerca de algumas situações tanto em sala, quanto da profissão docente por parte das professoras (VIOLETA).

² Os momentos de coordenações eram todas as terças-feiras, ao final do expediente, era reservado três (3) horas, para planejamento das atividades semanais. Nesse momento, as bolsistas se reuniam com os professores regentes para planejar as atividades de ensino. Sendo assim, havia uma troca mútua de conhecimento.

É neste momento de coordenação que o licenciando conversa com os professores mais experientes, numa troca constante de conhecimentos, no intuito de conhecer e aprender práticas pedagógicas efetivas e diferenciadas, pois é neste processo de troca que vão se constituindo saberes essenciais da prática educativa. Por outro lado, é também um momento onde as bolsistas e colaboradoras passaram a conhecer também os limites e incidências que fazem parte do contexto da sala de aula e do trabalho do professor.

Embora as colaboradoras se reportem em suas narrativas sobre as aprendizagens adquiridas a partir do momento que houve essa aproximação entre Escola e Universidade, em momento algum elas se reportaram as supervisoras, as quais são professoras da rede pública de ensino, como elemento importante na condução de suas aprendizagens, isto leva a considerar que as supervisoras, ao longo das narrativas foram figuras ausentes. Considero relevante reiterar isto, em virtude de considerar as supervisoras como agentes que também auxiliaram na construção de conhecimento das colaboradoras.

Portanto, as experiências construídas ao longo deste processo formativo na Universidade e na Escola, demonstraram terem sido importantes para contemplar saberes mais específicos da prática docente, como por exemplo: os planejamentos de aula, o conhecimento do contexto educacional, aprendizagem dos alunos, a transposição didática dos conteúdos e além disso, vislumbrar de perto a realidade da sala de aula e conhecer os limites/desafios e possibilidades que envolve o âmbito da docência, desta forma, considerando os desafios inicial também como aprendizado, logo abaixo descrevo os desafios/dificuldades encontrados pelas colaboradoras durante a iniciação à docência.

5.4 Desafios da iniciação à docência

Alguns estudos na área de iniciação à docência apontam que todo início de profissão é tomado por alguns dilemas/dificuldades quais sejam, “a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica” (NUNES, 2001, p.36). Assim como também a insegurança, o conflito diante das adversidades, tornam-se aspectos que impactam diretamente na dinâmica e no trabalho desenvolvido pelo professor.

É sabido que todo início de carreira apresenta alguns obstáculos na vida do professor, imagine quando se trata de alunos aprendendo a lidar com questões da docência ainda na

graduação. Desse modo, dentre os desafios apontados pelas colaboradoras, aparece na narrativa como dificuldade a quantidade de atribuições ao professor no ambiente de trabalho, sobre isso, Violeta descreve:

Nota-se que a prática docente em creches é bastante desafiante, porque a cada aula a professora precisa confeccionar, elaborar, pensar meios de ensino/aprendizagem diversos e que chamem a atenção das crianças e sobretudo que atinja de fato conhecimento, bem como a professora juntamente com assistente tem que cuidar dos bens materiais de cada criança e da criança. Diante disso, no que diz respeito às dificuldades em relação a minha atuação na creche, destaco as metodologias de ensino como uma grande barreira, pois eu não queria ficar na mesmice que sempre acontece na sala de aula, mas era muito complexo conseguir elaborar atividades que chamassem a atenção das crianças e que acima de tudo gerassem aprendizagens (VIOLETA).

As dificuldades persistem, contudo, conforme Costa e Oliveira, (2007), mesmo apresentando estes desafios a iniciação à docência é uma fase que contribui significativamente no processo de aprender a ser professor. Desta forma, aprendendo a lidar com estas questões ainda no processo formativo, compreender a complexidade que perpassa o contexto da sala de aula, pode amenizar problemas futuros, os quais aparecem quando nos tornamos professores, dentre os problemas que persistem no início da profissão destacam: selecionar atividades para os alunos; avaliar; escolher procedimentos eficazes para ensinar os conteúdos da matéria; priorizar os conteúdos necessários (NONO E MIZUKAMI, 2006).

No caso específico de Violeta, aparece como desafio a quantidade de atribuições que tem o professor em sala, nesse caso o professor necessita se desdobrar, para além de pensar metodologias eficazes, cuidar dos bens materiais de cada criança, André (2012), já lembrava nos seus escritos sobre as inúmeras responsabilidades do professor em sala. Portanto, as atribuições para essa colaboradora foi um desafio, mas certamente sabendo disso, futuramente ela saberá trabalhar com esse desafio, de forma, que não cause prejuízos a sua atuação.

Outra questão relevante que aparece nas narrativas enquanto dificuldade, essa que segundo Camélia transformou-se em aprendizado, diz respeito ao trabalho em grupo, isso que de certo modo causa divergências e conflitos. Contudo, o trabalho no coletivo são iniciativas que fortalecem a qualidade do ser profissional. Sendo assim, é possível observar isso quando a colaboradora apresenta:

Uma dificuldade que se constituiu enquanto aprendizagem e contribuiu para a construção do ser docente foi a oportunidade de trabalhar em grupo, os conflitos, as divergências de opiniões, eram um obstáculo, mas foi também

muito bom, por que nos ensinou algo necessário na nossa vida, principalmente se tratando do meio educacional. Entretanto, essa convivência teve momentos prazerosos, quando nos entendíamos e parecíamos estar na mesma sintonia (CAMÉLIA).

Em meio as narrativas, teve uma colaboradora que se reporta ao trabalho coletivo como uma dificuldade, contudo, ela apresenta que a dificuldade foi convertida em aprendizado, desta forma, a colaboradora entendeu que os desafios presentes na iniciação à docência na graduação, não podem se converter em empecilhos, mas, em conhecimentos, os quais certamente influenciaram seu trabalho futuro. Conforme Flores (2009 *apud* Cunha et al 2015), a partilha de experiência com colegas pode desencadear uma aprendizagem contínua, podendo contribuir para composição do repertório de conhecimentos necessários a formação do professor. Ademais, Camélia descreve,

As experiências fazem de você um novo sujeito, um novo homem e no meu caso uma nova mulher, consciente de sua responsabilidade social ao afirmar “Eu sou professora na rede pública brasileira”. Compreendo hoje que ser docente vai além de ensinar conteúdos, é a capacidade de proporcionar a oportunidade do outro ir além, garantir um direito básico do cidadão e acima de tudo é ter o compromisso de realizar o seu trabalho com qualidade. Assim, vivenciar essas experiências no programa fez de mim uma nova pessoa, mais consciente, responsável com a educação, humana, tolerante, etc (CAMÉLIA).

Portanto, com base neste trecho podemos discorrer que a construção do saber profissional do professor tem na sua construção seus limites, seus desafios, suas dificuldades seus êxitos e fracassos. Contudo, a partir do momento que a pessoa compreende as experiências dificultosas como aprendizado, certamente as conquistas futuras serão significativas, e isso muda de fato a postura do futuro professor. Nesse contexto, a vontade de acertar aliada ao compromisso com os alunos tornam-se aspectos essenciais para as resistências diante dos desafios encontradas no processo de iniciação profissional (FREITAS, 1992 *apud* NONO E MIZUKAMI, 2006). Nessa direção, Violeta procede dizendo que,

A energia das crianças nos contagiava, voltávamos para casa com o desejo de chegar a próxima semana e encontrar aquelas crianças ainda mais disposta a fazer alongamentos, cantar muitas músicas, ouvir a história e fazer as atividades. Quando as víamos atentas no momento da história, e depois reproduzindo o que havíamos contado, era fascinante perceber que muitos teóricos discutem acerca da memorização, da ludicidade, das fases do desenvolvimento e tantos outros aspectos relacionados a infância, pois naqueles momentos em sala tudo se encaixava. Percebemos que tudo fazia muito sentido, porém nem tudo é muito simples. É preciso dedicação,

força de vontade e domínio a respeito dos conteúdos bem como sobre aqueles sujeitos da aprendizagem- as crianças (VIOLETA).

Analisando o que disse Violeta sobre o desejo atrelado a responsabilidade de ensinar as crianças, estes dois elementos influenciaram significativamente esta bolsista, quando encontrava as dificuldades no processo de colaboração. Desta forma, a força de vontade esteve acima de tudo, de modo que as práticas desenvolvidas fossem bem-sucedidas e assim tornar as dificuldades encontradas em aprendizado. Por fim, apesar dos desafios citados nos parágrafos anteriores, é preciso considerar que o programa acima de tudo contribui na formação acadêmica, pessoal e profissional de cada colaboradora, reafirmando, vejamos o que disse, Bromélia:

Acredito que todas as atividades desenvolvidas no PIBID foram bastante produtivas e eficazes no sentido de nos proporcionar a movimentação dos conhecimentos e novas aprendizagens. É lamentável que esse programa viva uma instabilidade tão marcante frente ao cenário político atual, pois é um projeto de grande relevância que visa a inserção dos bolsistas nas escolas para lidar com a docência na prática, uma experiência distinta do estágio(considerando o tempo de atuação) e que vivendo esta fase de falta de recursos destinado a ele e até mesmo o seu término, menos estudantes tenham a oportunidade de aprender dessa forma, é triste também que a escola pare de colher os frutos dessa experiência (BROMÉLIA).

Portanto, é possível considerar que o programa teve seus desafios, os quais foram revistos e refletidos pelas bolsistas colaboradora e no fim tornaram-se em aprendizado. Sem dúvidas o Pibid, tem sido uma política de formação inicial relevante na vida dos futuros profissionais da educação, fazendo com que eles conheçam ainda no processo formativo os desafios que envolve o âmbito da docência. Sendo assim, por ser considerado um Programa importante, Bromélia finaliza sua narrativa lamentando a instabilidade do Programa, por este constituir uma experiência riquíssima na formação dos graduandos.

Por fim, é oportuno destacar a perda irreparável quando se têm inferências negativas num Programa de formação que coaduna diretamente na formação acadêmica de licenciandos, pois, os estudos na área tem demonstrado a necessidade de possibilidades formativas para a formação inicial, contudo, as políticas têm sofrido severamente com os cortes na educação e tudo isso, reflete diretamente na qualidade do profissional que as universidades tem/está formando, de fato, isto é lamentável, pois ao invés de se criar uma política de expansão do programa para atender todos os graduandos, estamos vivenciando uma descontinuidade ilegítima.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Considerando que o objetivo desta pesquisa foi analisar as contribuições do Pibid na formação inicial dos licenciandos em Pedagogia da UFRB-CFP, do subprojeto de Educação Infantil, dessa forma, analisando as narrativas com as descrições das experiências individuais, sobre as contribuições do Programa na formação inicial, concluo que o Pibid impactou diretamente nesta formação, provocando mudanças significativas na vida pessoal e profissional de cada colaboradora egressa do Programa. Tanto é que, alguns memoriais se remetem ao programa como fator que influenciou na atual carreira, isso nos leva a conclusão de uma formação que surtiu resultados para além dos quais a pesquisa se propôs.

As experiências de iniciação à docência vivenciadas paralelamente a formação acadêmica foi considerado um ponto de extrema importância pelas colaboradoras e egressas do Pibid, pois a partir desta dinâmica tornou-se possível relacionar teoria à prática. Nesse sentido, é evidente a necessidade de os cursos de licenciatura promoverem esta articulação entre teoria e prática, num movimento constante, como forma de possibilitar aos futuros professores saberes mais aprofundados sobre questões mais específicas da docência. E o Programa na vida de cada colaboradora constitui-se numa oportunidade para diminuir esta distância entre formação teórica e formação prática enfrentadas por alguns na graduação.

Diante das assertivas, é possível reconhecer a importância do programa na condução de saberes importante para o professor, por isso, como descrito em uma narrativa, que o Pibid precisa se configurar como uma política de estado, de forma que, passe a contemplar todos os graduandos, oferecendo oportunidade de aprender o ofício de professor ainda no percurso formativo, para que o conflito enfrentado por professores em início de carreira, não se torne obstáculos para desistir ou mudar de profissão, estes que são caminhos encontrados pelos profissionais quando se deparam com a dura realidade do contexto da sala de aula e não conseguem contornar as adversidades que aparecem no dia a dia. Sendo assim, reafirmo a centralidade do Programa quando se trata de oferecer oportunidade de conhecimento sobre a complexidade dos espaços educacionais, em tempo prolongado, ao contrário dos estágios no curso de pedagogia.

O fato das colaboradoras terem mencionado em seus memoriais, sobretudo, a contribuição do Programa, quanto ao contato antecipado com a docência, com aspectos essenciais que compõem os saberes do professor, quais sejam (planejamento, articulação, elaboração de projetos, contato com professores mais experientes, com a rotina da escola, com as crianças), aliado a isso, o contato também com aportes teóricos, com as pesquisas

sobre as práticas docentes e outras questões que envolvem o âmbito escolar, são elementos importantes para confirmar que o Pibid contribuiu sim e a forma como este trouxe elementos, os quais significativamente influenciaram a formação inicial de cada colaboradora.

Nesse contexto, construir conhecimento específico da docência a partir da prática é possível também com aproximação entre escola e universidade, ambas consideradas como importante na composição de saberes docentes. As narrativas esclareceram a necessidade desta articulação para formação profissional do professor, deixando claro a necessidade de pensar na formação do professor para além dos muros da academia, em outras palavras, é conferir ao futuro professor uma formação por dentro da profissão, ou seja, na realidade da sala de aula. Nesse sentido, conferindo aos licenciandos esta aproximação, estará a universidade tanto fortalecida pela sua tríade ensino, pesquisa e extensão, como também possibilitando a eles uma formação específica sobre a complexidade que envolve o âmbito da docência. E o Pibid foi importante, na medida em que conferiu a oportunidade de aproximar Escola Básica e Universidade através dos seus projetos.

Outra questão relevante de ser colocada e refletida diz respeito ao fato das colaboradoras colocarem em seus memoriais os desafios encontrados por elas ao longo do Programa, durante a realização das práticas colaborativas. É sabido que os professores iniciantes ao ingressar na carreira são acometidos com desafios/dificuldades e isso faz com que o profissional fique inseguro nas suas práticas. Nesse sentido, é possível observar que os desafios encontrados neste percurso pelas colaboradoras converteram-se em aprendizado, os quais certamente serão lembrados por elas futuramente, e isto leva a considerar que, vivenciar os desafios da docência ainda na graduação é importante, na medida que vão construindo conhecimento a partir dos desafios práticos surgidos no dia-a-dia da sala de aula.

Por fim, o Pibid, tem se configurado como uma iniciativa de qualidade que tem repercutido e desempenhado influências positivas na formação acadêmica de licenciandos, possibilitando que o conflito presenciado por professores no início da carreira não seja tão intenso. Desta forma, ao possibilitar o contato, sobretudo no chão da sala de aula, estará favorecendo futuramente a inserção profissional mais segura, aos que tem a oportunidade de participar deste complemento formativo, ainda na graduação. Sendo assim, considero importante reafirmar que pela dimensão formativa que o Programa ocupa, ao invés de vivenciar atualmente esta fase de instabilidade, os responsáveis por ele, promover uma política de ampliação do Programa como forma de atender todos os licenciandos.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação Formação. In: **Memórias e memoriais: pesquisa e formação docente**. Org: Maria da Conceição Passeggi; Tatyana Mabel Nobre Barbosa. Natal. RN: EDUFRN. São Paulo, 2008, p.153-179.
- ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa. n.113. 2001, p.51-64.
- ANDRÉ, Marli. **POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE NO BRASIL**. Cadernos de pesquisa v.42 n.145, 2012, p.112-129
- AQUINO, Orlando Fernandez; BORGES, Maria Célia; PUENTES, Roberto Valdés. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, 2011, p.94-112.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.Seção I, p. 27834-27841.
- BRASIL. **Decreto n. 7.219 de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm, acessado em 13/01/2017, às 10:00hs.
- BRASIL, **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2008
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, 2011, p.94-112
- CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?** Educar. Curitiba, 2006, p.125-140.
- CASASSUS, Juan. **A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização**. Cadernos de pesquisa nº114, 2001, p.7-28.
- CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **Pibid- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>, acessado em 06 de outubro de 2016 às 09:40hs.
- CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de Gestão do Pibid**. 2009-2013, Brasília, 2013. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf> acessado em: 2016 às 16:45 hs.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de Gestão do Pibid**. 2009-2014, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf acessado em 2016 às 14:30 hs.

CARVALHO, Luana de Araújo; CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos currículos dos cursos de formação de professores**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU. ISSN 2237-8758, 2012, p.2-9. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_180.pdf. Acessado em: 07-11-2014 às 15:00.

CHIZZOTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. 2003, p.221-236

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. **AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTES NO BRASIL: UMA REVISÃO**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 2012, p.223-236. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acessado em 2017 às 10:00hs.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER Nadiane. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, 2015, p. 73-86

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **A INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA: Analisando experiências de alunos professores das licenciaturas**. Olhar de professor. Ponta Grossa, 2007, p.23-46

DINIZ, Leandro do Nascimento. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – edital 01/2011**. Amargosa, 2013

DINIZ, Leandro do Nascimento. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID-edital 63/2013**. Amargosa, 2013

FERREIRA, Lucia Gracia; FERREIRA Lucimar Gracia; FERREIRA, Adriana Guerra. **FAZER DOCENTE: reflexões sobre formação, trabalho e especificidade das áreas de atuação docente**. Curitiba, 2014, p.77-88

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos educadores**. Educação e Sociedade, ano XX, 1999, p.17-44.

GALEFFI, Dante Augusto. **O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar**. Salvador, EDUFBA, 2009, p.13-73

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009, p.294

GATTI, Bernadete Angelina. Introduzindo o Grupo focal. In: **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012, p.7-15

GATTI, Bernadete Angelina. Educadora e pesquisadora. ORG. Garcia, Walter E. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011, p.7-270

GONH, Maria da Glória Marcondes. **A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas**. ECOOS- Revista Científica, São Paulo, v.7, n.2, 2005. p.253-274.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, 2003, p.65-88.

LIBÂNEO, José Carlos. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de professores – notas preliminares. In: **Adeus Professora, Adeus professor?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010. p.96-102.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogias e pedagogos para quê?** São Paulo, Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **DIRETRIZES CURRICULARES DA PEDAGOGIA: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação e Sociedade, 2006, p. 843-876.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Evolução da Pesquisa em Educação**. In: PESQUISA EM EDUCAÇÃO: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p.1-10.

LÜDKE, Menga. **PROFESSOR, SEU SABER E SUA PESQUISA**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p.77-96.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de Expansão do Ensino Superior no Brasil 1995-2010**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60, 2015, p.31-50.

MELO, Maria José Medeiros Dantas de; PASSEGGI, Maria da Conceição. **As narrativas (auto) biográficas na formação do professor de matemática: territórios e saberes**. In: Memórias e memoriais: pesquisa e formação docente. Org: Maria da Conceição Passeggi; Tatyana Mabel Nobre Barbosa. Natal. RN: EDUFRN. São Paulo, 2008, p.181-199.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; LINDNER, Luciana Martins Teixeira. **Contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores**. 2012, p.2-10. Disponível

em:<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/362/978>
. Acessado em 25/05/2015 às 10:00.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Contradições e consensos na combinação de métodos quantitativos e qualitativos**. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em educação. 12 ed. Hucitec, São Paulo, 2010, p.57-76.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; GERALDI, João Wanderley. **Educação Continuada: a política da descontinuidade** Educação e Sociedade, XX, 1999, p.202-218.

NARACATO, Adair Mendes. **Parceria Universidade-Escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?** Revista Brasileira de Educação v. 21 2016, p.699-716

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Processos de formação de professoras Iniciais**. R. bras. Est. pedag. Brasília, v. 87, n. 217, 2006. p. 382-400.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: Um breve panorama da pesquisa brasileira, Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, 2001, p.27-42

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **AS PESQUISAS SOBRE PROFESSORES INICIANTE**S: algumas aproximações. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26 | n.03 |, 2010, p.39-56.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento**. Salvador, EDUFBA, 2010, p.19-42

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Mediação biográfica**: figura antropológicas do narrador e do formador, In: Memórias e memoriais: pesquisa e formação docente. Org: Maria da Conceição Passeggi; Tatyana Mabel Nobre Barbosa. Natal. RN: EDUFRN. São Paulo, 2008, p.43-59.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **O memorial**: lugar de reinvenção da trajetória de educadores. In: Memórias e memoriais: pesquisa e formação docente. Org: Maria da Conceição Passeggi; Tatyana Mabel Nobre Barbosa. Natal. RN: EDUFRN. São Paulo, 2008, p.31-42.

PEREIRA, Fabiola Andrade; PINHO, Maria José de; PINHO, Edna Maria da Cruz. **DÉCADA DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: um convite à reflexão. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, 2014, p.104-115.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**: Diferentes concepções. Revista Poésis, 2005-2006, p.5-24.

PIMENTEL, Susana Couto. **Considerações sobre os projetos institucionais do PIBID/UFRB**. Uma análise das edições 2009, 2011 e 2012. Amargosa, 2011-2009-2012. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/pibid/documentos/category/74-relatorios>. Acessado em 18/06/2017 às 10:00hs.

PIMENTEL, Susana Couto. **RELATÓRIO FINAL DE ATIVIDADES DO PIBID/UFRB**: Edital CAPES/DEB Nº 02/2009. Amargosa, 2012. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/pibid/documentos/category/74-relatorios>. Acessado em: 18/06/2016 às 13:30hs.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente** Educação e Sociedade, ano XX, 1999, p.109-142.

PRADO, Guilherme de Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. **Memorial de Formação**: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. Org: Maria da Conceição Passeggi; Tatyana Mabel Nobre Barbosa. Natal. RN: EDUFRN. São Paulo, 2008, p.135-152.

RAUBER, Pedro. **PROFISSÃO PROFESSOR**: exigências atuais uma análise. Revista Jurídica UNIGRAN. Dourados, MS | v. 6 | n. 11. 2004, p.213-224.

SANTANA, Maiane Santos da Silva Santana. **Vivências e desafios da iniciação à docência: o que dizem as egressas do Pibid/UFRB.** Orientador: Fábio Josué Souza dos Santos. Amargosa, 2013. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 157f.

SANTOS, Boa Aventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo, Cortez, 2010.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de Profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão.** Educação e Sociedade, XX, 1999, p.220-238.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005,138p.

SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação.** In: Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007, p.59-64.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: história de vida e formação na pós-graduação.** Org: Maria da Conceição Passegi; Tatyana Mabel Nobre Barbosa. Natal. RN: EDUFRN. São Paulo, 2008, p.153-179.

SOUZA, Valdinei Costa. **Política de formação de professores para a educação básica: a questão da igualdade.** Revista Brasileira de Educação, 2014, p.629-653.

STEBAN, Maria Paz Sadín. **Bases conceituais da pesquisa qualitativa.** IN: Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições. AMGH, Porto alegre, 2010, p. 122-144.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000, p. 61-88.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada *“Tecendo o Fio da História: Estudo sobre trajetória de formação de bolsistas vinculados ao Pibid- Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”*, que tem como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação de licenciandos do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, do Centro de Formação de Professores, mais especificamente os bolsistas do Subprojeto: **Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**, vinculado ao curso de Pedagogia.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em discutir questões relacionadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, sob forma de um grupo de discussão, o qual terá como objetivo fornecer informações referente a construção do memorial de formação, este que por sua vez será o instrumento para coleta de dados. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento e/ou fase do estudo será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que, seu nome será substituído.

Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação não é obrigatória, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a participar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será o de aumentar o conhecimento científico. Você receberá

uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Pesquisadora responsável: Rosangela Alves de Jesus

Endereço: Loteamento Pôr do Sol, n° 1° térreo, Cajazeiras; **Cidade:** Mutuípe-Ba;

Telefone: (75)988057508; **E-mail:** annyalvis@hotmail.com

Professora orientadora: Débora Alves Feitosa

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____, RG: _____ CPF
: _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora Rosangela Alves de Jesus dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Local e data:

Amargosa, ____ / ____ / 2017.

(Nome por extenso)

(Assinatura)