



**Klinger Teodoro Ciríaco**



Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

[ciriacoklinger@gmail.com](mailto:ciriacoklinger@gmail.com)

**Cristiana Mariano**



Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

[cristiana459@hotmail.com](mailto:cristiana459@hotmail.com)

# **DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA À INDUÇÃO NA DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID**

## **RESUMO**

Relatamos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender as contribuições de um programa de iniciação à docência para a formação de professores no que tange ao modelo formativo proposto, bem como identificar aspectos deste para a superação das dificuldades no início da carreira. No que respeita a metodologia, recorremos a experiências de formação de duas professoras iniciantes, ambas egressas do mesmo curso de Pedagogia em que apenas uma fora bolsista PIBID. Os dados foram coligidos a partir de entrevistas semiestruturadas com as docentes em atuação profissional no município de Naviraí, interior do Estado de Mato Grosso do Sul (MS). Frente aos resultados da investigação, é possível concluir que a formação inicial, no caso pesquisado, parece cumprir um papel importante para o início da aprendizagem profissional em termos teóricos e metodológicos e as ações do PIBID contribuíram para compreender a dinâmica do trabalho docente, constituindo-se assim eixo catalisador da relação teoria e prática.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. PIBID. Início da Docência.

## **FROM LICENSING IN PEDAGOGY TO INDUCTION IN TEACHING: CONTRIBUTIONS OF PIBID**

### **ABSTRACT**

We report results of a research that aimed to understand the contributions of a program of initiation to teaching for the training of teachers with respect to the proposed educational model, as well as to identify aspects of it to overcome difficulties at the beginning of their careers. Regarding the methodology, we used the training experiences of two beginning teachers, both graduating from the same Pedagogy course in which only one was a PIBID scholarship holder. The data were collected from semi-structured interviews with professors in professional practice in the City of Naviraí, in the interior of the State of Mato Grosso do Sul (MS). In view of the results of the investigation, it is possible to conclude that initial training, in the case studied, seems to play an important role in the beginning of professional learning in theoretical and methodological terms and the actions of PIBID contributed to understand the dynamics of teaching work, constituting it if so, catalytic axis of the relationship between theory and practice.

**Keywords:** Teacher Training. PIBID. Beginning of Teaching.

**Submetido em:** 05/04/2020

**Aceito em:** 10/07/2020

**Publicado em:** 18/08/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p289-311>



## I INTRODUÇÃO

O artigo estrutura-se a partir de uma discussão pautada em reflexões acerca das características do modelo formativo proposto por um programa de iniciação à docência, bem como das experiências da licenciatura em Pedagogia de uma Universidade pública federal da região do Centro-Oeste brasileiro. No escopo central da análise, objetiva-se apresentar como estes espaços/tempos de formação contribuem para o trabalho docente na fase de indução à carreira. Para este fim, dialogamos com bases teóricas sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fundamentados em análise de documentos que subsidiam as suas ações formativas e ainda com as questões dos problemas e perspectivas da formação inicial, especificamente do estágio obrigatório.

Na perspectiva de contribuir com os estudos do campo da formação inicial e da fase de inserção na docência, tivemos a seguinte questão de pesquisa: *qual a influência do modelo formativo proposto pelo PIBID e pela licenciatura em Pedagogia para a superação das dificuldades de professoras iniciantes?*

Com vista a atender a indagação geradora da investigação, desenvolvemos análises das distinções entre as ações de relação teoria e prática presentes na formação inicial e no programa de iniciação à docência a partir do discurso de duas docentes, ambas egressas do mesmo curso de Pedagogia em que apenas uma teve experiências no PIBID. Direcionar olhares para este programa é relevante, uma vez que, segundo Fonseca e Bierhalz (2018, p. 200), caracteriza-se "[...] como um campo fértil de investigação, no que tange à formação de professores, em especial, quando se analisa a reflexão na e sobre a prática".

## 2 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PIBID ENQUANTO MODELO FORMATIVO

Pesquisas destacam que um dos principais problemas da formação de professores reside na ausência de se relacionar teoria e prática, resultado da falta de oportunidades de acesso ao processo de ensino e aprendizagem presente nas práticas escolares, de conhecimento dos materiais curriculares e das atividades de docência como objeto de reflexão nos cursos de licenciatura (PIMENTA, 1997; DINIZ-PEREIRA, 1999; VICENTE, 2016).

Na leitura interpretativa que fazemos dos resultados destas investigações, entendemos que, numa perspectiva formativa que se quer fazer compreender a dinâmica do trabalho docente, é necessário um movimento de aproximação dos saberes universitários com os saberes profissionais, os quais podem ser mobilizados na escola por meio de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão que oportunizem ao futuro professor contato com a realidade que o espera quando do momento do ingresso na profissão.

Diante disso, o lugar da prática pedagógica, em muitos cursos de licenciatura, parece ficar a cargo especialmente dos estágios obrigatórios normalmente desenvolvidos nos últimos semestres da graduação. Neste modelo, os fundamentos que respaldam os primeiros anos da licenciatura nas disciplinas de unidade-base dos cursos de formação como, por exemplo, História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, entre outras, acabam por dissociarem-se da relação com o contexto de atuação nas instituições de ensino, o que contribui para que o licenciando não compreenda a importância destas para a atuação, uma vez que o lugar das práticas se distancia dos fundamentos. É preciso compreender que sua formação não se finda com o término da licenciatura, ela é contínua, um exercício constante de reflexão sobre a prática faz-se preciso, ressignificando a identidade e os saberes docentes ao longo da carreira (PIMENTA, 1997). Além disso, "[...] a visão sobre o que vem a ser formativo para esse profissional também se amplia, passando a ser considerado todo o conjunto de vivências que produzem aprendizagem ao longo da vida" (NOGUEIRA; MELIN; ALMEIDA, 2011, p. 35).

Para Vicente (2016), a função principal da instituição formadora é proporcionar suportes necessários para a efetivação da docência para que o licenciando possa articular as disciplinas práticas com as pedagógicas. Na visão da autora, seria preciso um movimento, nos programas de formação inicial, que articulasse conhecimentos teórico-didáticos de ensino (como ensinar/questões metodológicas) com conhecimentos específicos (o que ensinar/questões específicas do conteúdo da matéria de ensino) (VICENTE, 2016).

Muitos dos problemas evidenciados na contemporaneidade estão intrinsecamente relacionados com o contexto histórico de como a prática docente foi ora se tornando objeto de estudos, ora objeto de críticas empiristas sem reflexões sistemáticas que promovessem a constituição de bases para princípios estruturadores dos programas de formação no sentido da promoção de saberes necessários à docência.

No Brasil, em uma retrospectiva histórica do século XX, entre o período da década de 50 até meados de 70 surgiram, na área da educação, pesquisas abordando as relações entre o processo de ensino pelo professor e da aprendizagem do aluno, por meio de planilhas em estudos de rendimento escolar e suas associações com diferentes variáveis, muitas vezes o uso inapropriado, superficial e até equivocado desses modelos estatísticos de análise para mensurar resultados (GATTI, 2003).

Nos anos 80, surgem as abordagens qualitativas, propondo novas perspectivas na constituição do conhecimento. Essa metodologia busca apoio na fenomenologia, na dialética histórica e em uma perspectiva naturalística, assim trocando os estudos de abordagens quantitativas para a predominância da qualitativa (GATTI, 2003).

Nos anos 90, ocorre certa tendência a pontificar sobre um dever ser, como também certo tipo de proselitismo, trazendo afirmações de ideias pela forma de expressão, se quer difundir, mas, que não encontram suporte direto ou indireto nos dados apresentados (mal ou bem) (GATTI, 2003).

Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (GATTI, 2010, p. 5).

Mesmo acontecendo inovações no campo da educação, essa se depara com as barreiras tradicionalistas que dissociam, inadequadamente, a formação em momentos teóricos (começo da licenciatura) e atividades práticas (ao final), no modelo da racionalidade técnica, que ainda são vigentes até os dias atuais, dificultando uma reestruturação de modo mais integrado em novas bases que problematizem as demandas sociais e educacionais da escola contemporânea como, por exemplo, as tecnologias, o trabalho colaborativo e a organização de práticas pedagógicas inovadoras de aprendizagem que anunciam um novo perfil de professor.

Pode-se assim dizer que, os currículos de formação de professores se baseiam no modelo de professor técnico, ou seja, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, sem uma articulação entre si, para fornecer bases para sua ação. Essa vertente de formação, declarada em muitos programas de formação, é considerada inadequada por desconsiderar a realidade da prática profissional docente (DINIZ-PEREIRA, 1999; VICENTE, 2016).

É importante destacar outra questão que enfatiza a fragilidade desse modelo de formação de professores, sendo esta a concepção de que para ser professor basta somente dominar a área do conhecimento que ensina, desprezando assim os conhecimentos pedagógicos (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Gatti (2010, p. 21) acrescenta ainda que, no que compreende a formação de professores, “[...] é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo”.

Contudo, convém ponderar que a maneira de pensar a formação deve ultrapassar a visão do senso comum. Mudanças estas necessárias por meio de inovações imediatas nos cursos de licenciatura, conforme anuncia a pesquisadora Maria Isabel Cunha:

As tradicionais dicotomias entre sujeito e objeto, conteúdo específico e matérias pedagógicas, saber e saber fazer, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, mesmo que negadas no campo discursivo dos docentes, revelam-se com intensidade assustadora na formação dos licenciandos, porque vão construindo os constructos imaginários sobre os quais sua futura docência se alicerçará. O entendimento desta matriz cultural e as sucessivas críticas que se tem feito à tradicional organização acadêmica do currículo, não têm tido força suficiente para produzir transformações mais efetivas. Entretanto, a realidade empírica e a própria existência do discurso crítico apontam para a necessidade de adoção de novos paradigmas que nos auxiliem a produzir a mudança (CUNHA, 2001, 104).

Neste entendimento, concordamos com a autora da urgência para à promoção da ruptura epistemológica no campo da formação docente, no sentido de "[...] reconfigurar conhecimentos para além das regularidades propostas pelo paradigma da modernidade [...]" (CUNHA, 2001, p. 105), para que possam contribuir com os conhecimentos base para a docência, caminho este ainda em processo de vivência no contexto brasileiro e que sabemos ter muitos desafios presentes e que ainda iremos enfrentar no campo formativo do professorado.

O Governo Federal instituiu, em 2009, pela portaria normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 16, de 23 de dezembro, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com a função inicial de suprir uma lacuna de professores nas disciplinas ligadas as Ciências Exatas, notou-se que essa lacuna se aplicava também nos outros cursos de licenciatura e, assim, ampliou-se sua extensão para todos os cursos de formação.

A gerência e financiamento deste programa centralizam-se na CAPES, e suas ações são previstas a partir do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. O objetivo consiste em promover aproximações entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, bem como inserir os estudantes das licenciaturas no campo de sua futura atuação. O programa tem como palavra-chave: iniciação à docência (SILVEIRA, 2015).

De acordo com Silveira (2015, p. 356), o PIBID:

[...] iniciou-se em 2007, por meio de publicação de Portaria do Ministério da Educação. Esse programa, cujo idealizador foi o então Presidente da Capes, Jorge Almeida Guimarães, teve como foco inicial o aumento da procura de candidatos para os cursos em licenciatura em física, química, biologia e matemática – áreas de grande carência na educação básica.

Ainda na perspectiva deste autor, as práticas de iniciação à docência, decorrentes dos subprojetos do programa, contribuem para que as Universidades possam estreitar os laços com o *lócus* da aprendizagem dos ofícios práticos da carreira: a escola e suas práticas.

De acordo com a Portaria 96, de 18 de julho de 2013, no Art. 4º são objetivos do PIBID:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – 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 sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013, p. 2-3).

Esses objetivos demonstram a natureza do programa e definem as metas a serem alcançadas ao longo do desenvolvimento dos projetos institucionais durante o período da formação inicial dos acadêmicos.

Nesse sentido, o PIBID caminha na direção de garantir que os estudantes das licenciaturas se aproximem da escola, conheçam neste espaço de atuação algumas práticas e a cultura do campo profissional, como também que sejam capazes de produzir reflexões sobre a realidade vivenciada, fundamentando os saberes adquiridos no processo de iniciação à docência durante sua formação.

O Pibid, ou melhor, a iniciação à docência que o programa possibilita é mais que inserir os estudantes no cotidiano da escola. Antes de tudo é fazer com que, a partir de sua participação nas atividades escolares, seja possível se estabelecer uma crise de concepções. O enfrentamento a esta crise ajudaria o sujeito a buscar novos elementos não postos no cotidiano escolar e, num sentido mais desejável, a buscar novos paradigmas que possam superar os problemas presentes nas práticas da profissão, num movimento dialógico em que apropriar-se da cultura e da linguagem que lhe é peculiar é, ao mesmo tempo, produzi-las (SILVEIRA, 2015, p. 366).

Nesse novo perfil de formação inicial de professores, anunciado pela implementação nacional do programa, destacamos o subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus Naviraí*, que em suas ações busca estimular um grupo de futuras professoras para a construção da prática profissional nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando vivências de envolvimento direto com as disciplinas, metodologias e práticas docentes, em diversas experiências constituídas pelo planejamento quadrimestral do plano de intervenção na realidade da escola parceira.

Por tais razões, esse programa não se caracteriza como um estágio somente, ele vai muito além, inserindo o acadêmico no cotidiano escolar, que será campo de sua futura atuação, proporcionando vivências significativas nesse âmbito e levando o educando a refletir sobre sua prática, na tentativa de contribuir, de forma mais efetiva, para a articulação do hiato teoria/prática.

### **3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A presente pesquisa insere-se no campo dos estudos qualitativos em educação a partir de uma abordagem descritivo-analítica, que trata de intervenções no ambiente pesquisado abrangendo a atuação direta pelos pesquisadores (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O programa pesquisado era constituído, quando do momento da produção de dados e recolha das informações pertinentes ao trabalho de estudo aqui apresentado, por oito acadêmicas que estavam entre os 2º, 4º, 6º e 8º semestres do curso de Pedagogia, o que favorecia a interação entre os envolvidos na perspectiva de um trabalho colaborativo. Também vale ressaltar que o subprojeto tinha uma professora

supervisora que atuava no 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação e um coordenador de área que atuava como professor formador na Universidade.

As intervenções em sala de aula ocorreram na perspectiva de contribuir com o avanço da aprendizagem dos alunos de turmas do ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano) no sentido de minimizar as dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. A licenciatura em Pedagogia, a qual o programa esteve vinculado, trata-se de um curso de formação inicial relativamente novo, uma vez que foi implementada no ano de 2009, juntamente com a fundação do *Campus* no município de Naviraí, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais<sup>1</sup> (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. Quando do momento da escrita deste trabalho, a Universidade tinha 5 turmas de Pedagogia formadas, cujos estudantes colaram grau.

Com isso, para atingir o objetivo geral que consiste em compreender as contribuições de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – para a formação de professores no que tange ao modelo formativo proposto, bem como identificar as contribuições para a superação das dificuldades no início da carreira, direcionamos nossos esforços para tematizar o assunto. Também foram selecionados alguns instrumentos intrínsecos para o desenvolvimento da discussão do estudo em pauta como, por exemplo, entrevista semiestruturada com professoras iniciantes. Vale destacar a especificidade metodológica que se refere ao aprofundamento em referenciais teóricos que discutem a temática de formação de professores, início de carreira e o PIBID enquanto política de formação.

O referencial teórico adotado sobre as investigações dos dilemas e desafios tanto da formação inicial quanto do ingresso na carreira docente serviu para embasar as discussões, assim como para problematizar as entrevistas.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi uma forte aliada no processo de caracterização dos elementos que compõem o quadro interpretativo da produção do conhecimento sobre formação de professores, iniciação à docência e as políticas que regem a implantação e implementação do PIBID em cursos de licenciatura.

Segundo Severino (2007, p. 122) a pesquisa bibliográfica é realizada:

A partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Para tanto, adotamos bases de dados que envolveram leitura e fichamento de textos disponíveis em periódicos, anais de eventos e estudos desenvolvidos em nível de mestrado e doutorado a partir da

---

<sup>1</sup> O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

contribuição de suas respectivas dissertações e teses para a ampliação do referencial teórico da temática em questão. Nesta fase do estudo, englobamos pesquisas que envolveram, de certa forma, os três eixos teóricos abordados por nós: formação inicial de professores, iniciação à docência e práticas profissionais de professores iniciantes.

Em seguida, recorreremos à análise documental como fonte essencial para compreensão dos princípios que regem a normatização e implantação do PIBID enquanto eixo articular da prática em cursos de licenciatura no Brasil. Lüdke e André (1986) consideram que, este tipo de análise, contribui no sentido de identificar informações verdadeiras e precisas em documentos, constituem uma fonte rica e estável, dando mais estabilidade aos resultados obtidos.

Para as autoras, dos documentos podem ser retiradas evidências que fundamentam ou esclareçam as afirmações do pesquisador. "Como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coletas" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os documentos analisados foram os que regulamentam o PIBID enquanto política pública federal de um projeto de formação docente, bem como os do subprojeto do curso de Pedagogia da UFMS, *Campus Naviraí*.

Neste artigo, nos deteremos em apresentar, inicialmente, uma síntese da explanação do que prevê o subprojeto em que este estudo desenvolveu-se e ainda em declarações das duas colaboradoras da pesquisa, obtidas em entrevista semiestruturada. O critério de seleção das professoras iniciantes implicou levantar, dentre os egressos do curso, quais foram bolsistas do PIBID e que estavam em exercício profissional em 2017 (ano de realização da pesquisa). Na aproximação com o contexto, conseguimos verificar a existência de 2 ex-bolsistas que integraram o programa de iniciação à docência entre os anos de 2014 e 2015, haja vista que colaram grau em março de 2016 e, portanto, se enquadrariam no perfil pesquisado. Feito o contato com estas professoras, apenas uma estava atuando, sendo uma das entrevistadas. Paralelamente, com a lista de formandos que findaram a licenciatura juntamente com a *ex-pibidiana* selecionada, mapeamos, via contato telefônico, quais estavam em atuação nas escolas, identificamos que 5 iniciaram suas atividades na rede municipal local, das quais uma aceitou voluntariamente ser entrevistada.

Com o aceite em colaborar com a investigação, assinaram o "*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*" (TCLE) e marcamos o dia para entrevistá-las. Adotamos um roteiro semiestruturado com perguntas que buscaram problematizar aspectos sobre: trajetória formativa na licenciatura na busca de elementos teóricos e práticos contributivos à docência na percepção das entrevistadas; experiências no estágio obrigatório, bem como em disciplinas de conteúdos e metodologias; aspectos da vivência no PIBID e como este contribuiu para a formação inicial, como ainda para o exercício profissional quando do ingresso

na carreira (para a ex-pibidiana); dentre outros questionamentos que permitiram problematizar, analisar e estabelecer indicadores para a formação do pedagogo frente os desafios da Educação Básica na visão das docentes iniciantes.

De acordo com Triviños (1987), este tipo de entrevista (semiestruturada) se fundamenta em questões básicas apoiadas em teorias e hipóteses correlacionadas ao tema de estudo dos pesquisadores, em nosso caso: a formação e o início da atividade docente. Além disso, a entrevista semiestruturada "[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]" (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

No quadro 1, é possível perceber melhor as características das professoras, as quais tivemos acesso no momento da entrevista:

Quadro 1 – Descrição das professoras iniciantes<sup>2</sup>

Caracterização das professoras	
JASMIM	Possui 23 anos, graduou-se em Pedagogia pela UFMS no ano de 2015. No momento da coleta de dados, atuava há 2 anos como professora, sendo um na rede municipal de educação e o outro ano na rede estadual como professora de Ciências. Já trabalhou no comércio varejista da cidade como operadora de caixa e, além de docente, exerce profissão de promotora de eventos infantis.
VERBENA	Possui 23 anos, graduou-se em Pedagogia pela UFMS também no ano de 2015. Atuava, no momento da coleta de dados, há 7 meses como professora de Produção Interativa pela rede municipal de educação. Já trabalhou em uma indústria de concretos com a função de Assistente Administrativo (egressa do programa).

Fonte: Os autores (2017).

Após a coleta de dados iniciada e concluída, tentamos atender os objetivos tomando por base a entrevista. A maneira de disposição desse processo será delineada nos próximos tópicos.

## 4 O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMS EM NAVIRAÍ

O PIBID é uma ação para o aprimoramento da formação de professores para a Educação Básica, tem como intenção contribuir com a formação inicial de professores aproximando-os na docência ainda durante o curso de licenciatura. Esse programa vem se ampliando como uma das mais importantes iniciativas do Governo Federal, em relação à formação inicial de professores no país nos últimos anos. Oportuniza aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em novas experiências metodológicas no decorrer de sua graduação ao inseri-los em escolas públicas (BRASIL, 2010).

Torna-se oportuno dizer que as ações desse programa compreendem a formação inicial de forma integral, assim, os acadêmicos participantes dessa experiência têm a chance de conhecer a vida escolar

<sup>2</sup> Os nomes são fictícios para manter os princípios éticos da pesquisa em educação.

com uma configuração diferente do que lhes é proporcionado no estágio obrigatório. Tendo foco a dimensão das prováveis contribuições das ações delineadas para a concretização dos conhecimentos profissionais desses futuros professores.

Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, *Campus Naviraí* (CPNV), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – foi instituído em fevereiro de 2014 com a aprovação via Edital 61/2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. No Edital de 2013, a UFMS aprovou 42 (quarenta e dois) subprojetos, com 702 (setecentos e duas) bolsas de iniciação à docência (ID), 46 (quarenta e seis) bolsas de coordenação de área (CA), 98 (noventa e oito) bolsas de supervisão, 4 (quatro) bolsas de Gestão de Processos Educacionais e 1 (uma) bolsa de Coordenação institucional.

No CPNV, o grupo foi constituído por 8 (oito) acadêmic@s de diferentes semestres da licenciatura; 1 (uma) professora supervisora regente de classe de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e 1 (um) professor formador docente do curso de Pedagogia da UFMS. O subprojeto “*Experiências com a Educação Matemática nos anos iniciais*” teve como finalidade, no período de desenvolvimento, atender duas necessidades formativas emergentes, a saber:

1<sup>a</sup>) melhorar índices de desempenho em Alfabetização e Matemática constatados pelos Sistemas de Avaliações Nacionais; e

2<sup>a</sup>) contribuir com a formação inicial de professores inserindo-os no contexto escolar. O foco central das atividades previstas no âmbito do projeto foram de caráter de intervenção pedagógica em uma instituição de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Naviraí/Mato Grosso do Sul (MS).

Como já citado anteriormente, o programa de iniciação à docência pesquisado contava em 2017 com a participação de oito acadêmicas que estavam entre os 2<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup>, 6<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> semestres da licenciatura, o que favorecia uma aproximação entre saberes dos sujeitos numa perspectiva colaborativa.

A sala de aula em que as acadêmicas/bolsistas desenvolveram experiências de iniciação à docência, em março de 2014<sup>3</sup>, possuía 31 alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

No ano de 2015, a turma apresentava alguns alunos repetentes e com dificuldade de aprendizagem decorrente, muitas vezes, das transferências de escolas ocorridas durante o ano todo. Em 2016, a realidade da sala se apresentou diversificada em relação às aprendizagens, uma vez que os alunos apresentavam mais predispostos à participação nas atividades propostas pelas bolsistas e ainda com a vivência prática no programa, podemos afirmar que esta turma do 3<sup>o</sup> ano, aparentemente, acompanha o desenvolvimento das aulas sem grandes dificuldades.

---

<sup>3</sup> Nos anos de 2014 e 2015 as propostas desenvolvidas foram realizadas em uma turma do 2<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental. A partir de 2016, a professora supervisora foi substituída e, assim, as bolsistas passaram a realizar as práticas de iniciação à docência no 3<sup>o</sup> ano, na mesma escola parceira do programa.

A figura 1 ilustra a dinâmica proposta para o gerenciamento das atividades previstas no PIBID:



Fonte: Os autores (2017).

Como podemos verificar, a dinâmica de trabalho adotada pelo grupo acontecia forma cíclica. Seguindo tal concepção, a ação de formação da equipe ocorria a cada início do plano de trabalho quadrimestral, momento este em que é eleito um tema de discussão de acordo com a necessidade dos integrantes. Essa discussão se desenvolve focada na visão de entender melhor a prática de alfabetização na perspectiva do letramento tanto em língua materna quanto em Matemática, a partir de diferentes abordagens teórico-conceituais.

Paralelamente a essas ações, ocorriam observações e a coparticipação na sala de aula com a professora supervisora na escola parceira, como também reuniões periódicas na Universidade com o objetivo de apresentar e discutir, de forma colaborativa, os textos elencados pelo grupo, sempre relacionando a teoria com a prática vivenciada no ambiente escolar.

As intervenções em sala de aula transcorreram, desde sua implementação em 2014, por meio do desenvolvimento do projeto de ensino e sequências didáticas, elaborados pelas bolsistas, partindo do planejamento da professora supervisora e das contribuições do momento de reflexão sobre a prática, oportunizados no espaço das reuniões em colaboração com grupo.

Esse movimento de organização e atuação do grupo, do modo como ilustra a figura 1, retoma a fase inicial com uma visão ampliada do processo educacional a cada novo ano letivo, pois as situações vão acontecendo e fazendo com que o professor esteja em constante mudança, uma vez que a *práxis* educativa exige uma constante reflexão sobre a ação no sentido de ressignificação dos saberes e fazeres.

O resultado da proposta deste programa de iniciação à docência contribuiu ainda para uma formação de professores pautada na prática da reflexão sobre a ação nos pressupostos de Donald Schön (1983) que propõe o conceito de reflexão-na-ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Na perspectiva deste autor, compreendemos que a ação guiada pelo processo reflexivo diz respeito à importância de se desenvolver habilidades profissionais no futuro professor, o que exige tanto a capacidade de individualizar quanto de trabalhar no contexto colaborativo que o grupo oportuniza aos seus integrantes, haja vista que a partir do compartilhamento dos saberes e fazeres dos membros (acadêmicas de Pedagogia, professora supervisora e professor coordenador) foram elaborados relatos de experiência, em coautoria de todos, estes acabaram por serem publicados em anais de eventos locais, regionais e nacionais, tornando-se assim uma prática de sistematização, produção e divulgação do conhecimento.

A experiência de envolvimento com a escrita reflexiva e análise de problemas reais do contexto educacional possibilitam, na leitura interpretativa que fazemos, dizer que o PIBID da UFMS *Campus* de Naviraí constituiu-se um grupo colaborativo (FIORENTINI, 2004) tornando-se uma comunidade de sujeitos empenhados em prol de um objetivo comum: a consolidação de uma formação inicial mais consistente em termos de articulação teoria e prática.

## 5 DUAS FLORES E UM MESMO JARDIM: "O INÍCIO DA DOCÊNCIA"

Na tentativa de caracterizar as percepções das professoras iniciantes sobre a avaliação do curso de Pedagogia do qual são egressas, as indagamos se o processo formativo que vivenciaram contribuiu para os saberes da profissão. Em ambos os casos, afirmaram que as vivências na licenciatura contribuíram em alguns aspectos da carreira, apesar de possuírem dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho, uma vez que estão em fase de iniciação profissional. Para **Jasmim e Verbena**, algumas disciplinas do curso foram fundamentais para pensar a prática pedagógica atualmente:

Contribuiu mais em relação às teorias, acredito que o curso de Pedagogia deveria prolongar os estágios, tem muita teoria e pouca prática, não tem contato, por exemplo, com diário, planejamento a gente faz, mas é pouco. **Verbena**

Tem muita coisa que contribui, muita mesmo, algumas matérias práticas, os estágios contribuíram, eu acho que me foquei mais nos estágios, porque era o que eu queria, eu queria ir para sala de aula, eu queria ser professora. **Jasmim**

Os relatos das professoras apontam para a falta de vivências na escola e momentos em sala de aula atuando desde o começo do curso. No caso de **Verbena**, em sua avaliação, a Pedagogia teve muita teoria e pouca prática, o que impossibilitou sua compreensão sobre processos técnicos do trabalho docente como, por exemplo, o diário escolar. **Jasmim** apontou que as disciplinas de conteúdo programático mais

prático (metodologias de ensino), como também a prática do estágio oportunizou acesso a saberes práticos do ser professor. Esses dados são observados em pesquisas anteriores, em que os professores investigados, apontaram elementos semelhantes ao caso descrito (DINIZ-PEREIRA, 1999; VICENTE, 2016).

Face às considerações das professoras, podemos inferir que um projeto de formação de professores que tenha o programa de iniciação à docência e possibilidade de vinculação dos alunos da licenciatura, desde o primeiro semestre do curso, poderia auxiliar de forma significativa na mudança de visões como a de **Verbena**, por exemplo. A professora em questão ressalta que o curso "teve muita teoria", destaca a existência de "pouca prática", embora tenha sido egresso do PIBID, ela se vinculou ao programa em seu último ano de formação. **Jasmim**, talvez pela não participação em ações de iniciação profissional, teve um olhar mais aflorado e enalteceu momentos oportunos que seu curso de Pedagogia lhe proporcionara: os estágios, disciplinas de conteúdos e metodologias, as quase em sua percepção contribuíram para sua identidade, o "querer ser professora".

As falas expressam elementos positivos e negativos da formação do pedagogo e relevam o problema da fragilidade dos cursos de licenciatura. Gatti (2010), ao escrever sobre problemas e perspectivas da formação de professores, afirma que é imprescindível uma mudança tanto nas estruturas institucionais formativas quanto nos currículos da formação inicial que, na visão da autora, necessitam estar articulados para atingir um objetivo: ensinar a ser professor.

Tendo em vista que a licenciatura parece pouco ter contribuído para o conhecimento da prática profissional, solicitamos que pontuassem as dificuldades que sentiram para o desenvolvimento de seu trabalho:

Primeiro assumir a sala, a responsabilidade da turma é toda sua, tem que dar conta do conteúdo, aluno com deficiência, aluno com problema de violência, dificuldade em relação à indisciplina, porque acaba se perdendo 40 minutos de uma aula pedindo silêncio. **Verbena**

O planejamento, eu tenho que me virar, eu tenho que procurar em livro, eu tenho que procurar em internet, eu tenho que procurar tudo. **Jasmim**

Observando os pontos relatados, é possível afirmar que o contexto prático da carreira apresenta, aos professores novatos, situações para as quais o docente parece ficar à mercê da sorte, pois assumir uma turma implica uma série de responsabilidades (como as informadas por **Verbena**), como também uma necessidade de um acompanhamento mais detalhado de sua prática, para que o mesmo não se sinta solitário, conforme o sentimento de **Jasmim**: "eu tenho que me virar". A dificuldade levantada em relação ao planejamento pela docente que não participou do PIBID sinaliza para a importância de ações de planejamento coletivo e a reflexão/discussão das propostas de intervenção em sala de aula com os professores.

**Jasmim** se apresentara um tanto insegura para se desenvolver sozinha, no sentido de autonomia profissional, o que parece não ter ocorrido tanto para **Verbena** (egressa do programa de iniciação à docência), muito embora esta última tenha destacado problemas relativos a gestão de classe, talvez pelo fato de que no PIBID a divisão de tarefas entre as bolsistas e as aulas compartilhadas com a professora supervisora não permitiram, naquele momento do curso de Pedagogia, um olhar mais detalhado tais aspectos.

O sentido da experiência para as professoras iniciantes são explicitados de forma complementar, envolvem elementos de processos do aprender a ensinar e dos caminhos que a docência nos apresenta com a realidade da escola, principalmente a pública. Simões (2008, p. 86) esclarece que "[...] o primeiro ano de docência é muito importante, pois é quando o professor em início de carreira inverte os papéis, ou seja, passa de estudante a professor e acarreta todas as responsabilidades que daí advêm, sem ter ajuda de colegas e de um orientador".

Pimenta (1997, p. 5), em sua sistematização, aponta que os cursos de formação ao desenvolverem seus currículos formais com ações, conteúdos programáticos e estágios, "[...] distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar [...]" levará o futuro professor a vivenciar situações difíceis, como também ao entendimento de que "na prática a teoria é outra", o que pode comprometer o desenvolvimento de sua identidade.

Papi (2012) enriquece nosso entendimento, quando expõe a importância de pensar numa formação diferenciada no campo da formação de professores, visto que na fase de iniciação à docência, assumem o papel de protagonistas e a responsabilidade de contribuir com o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Resgatando os princípios e objetivos deste estudo, ao compararmos a formação na licenciatura (isoladamente) e a formação em complementação com as ações do PIBID, julgamos necessário trabalhar com duas perspectivas analíticas: contribuições da licenciatura para o começo da carreira de **Jasmim** (egressa do curso de Pedagogia) e a complementação desta formação com o programa de iniciação à docência, prática essa experienciada por **Verbena**.

Neste contexto, ao indagarmos se o curso de Pedagogia contribuiu para superar problemas vivenciados no cotidiano escolar, **Jasmim** afirma:

A faculdade contribui bastante, algumas questões didáticas, planejamentos em sala de aula, como resolver alguns problemas, que a gente tem 20, 30 alunos, cada um com uma personalidade diferente, algumas disciplinas mostram para a gente o que fazer, atitudes que a gente tem que tomar dentro da sala de aula, aonde ir e como ir. Preparar uma proposta diferente nem que seja uma vez por mês, uma vez por semana.

Como verificamos, ao que tudo indica, pela afirmação desta professora iniciante, o curso de formação inicial tem uma importância inquestionável. Embora seja claro que ele é fragmentado e não consegue articular todas as dimensões do trabalho docente e do processo educativo, tem sua contribuição para o desenvolvimento de uma identidade do futuro professor. Desse modo, alguns pontos mencionados sobre as discussões da Pedagogia que oportunizaram solucionar problemas da prática de iniciação foram:

Discussões em relação à indisciplina, a gente enfrenta muito na sala de aula, questões de conteúdo, principalmente, voltado para a indisciplina. **Verbena**

Você aprende em Psicologia, nos estágios, nas matérias de Ciências, História, a montar um bom planejamento, a ser dinâmico, quando você faz uma coisa diferente você aprende realmente, o estágio te ensina, eu aprendi bastante isso no estágio. **Jasmim**

Os contributos destacados pelas docentes corroboram as afirmações de Papi (2012), quando a autora, em estudos do começo da carreira, esclarece que as disciplinas metodológicas e o estágio obrigatório são aprendizagens que podem ser ampliadas e contribuir para o exercício da profissão, bem como para o desenvolvimento profissional e progresso da escola. No caso específico da investigação que desenvolvemos, parece-nos que a forma como a formação na Pedagogia fora destacada pelas professoras são diferentes, mesmo sendo da mesma turma. Compreendemos, pela análise em xeque, que uma das possíveis explicações para o fato de que para uma professora (**Jasmim**) os sentidos produzidos pelos componentes curriculares da licenciatura que lhe possibilitaram pensar ações docentes (estágios obrigatórios e disciplinas de metodologias) e para outra (**Verbena**) não deva-se as trajetórias distintas, em que uma depende unicamente dos professores formadores e da organização didática da Universidade para articular fundamentos teórico-metodológicos com reflexões sobre as práticas que planeja (em planos de ensino fictícios, projetos pedagógicos apresentados como trabalhos avaliativos) e a outra, além disso, extrapola os muros universitários vivenciando a implementação de ações planejadas em contextos práticos via intervenção no PIBID.

Outro aspecto revelado ainda foi a identificação de quais disciplinas do curso de Pedagogia podem ser consideradas fundamentais para o exercício da profissão no caso pesquisado:

A disciplina de alfabetização e letramento, trabalhar leitura com os alunos, produção de textos, buscar novas formas de trabalho com os alunos, a disciplina de Matemática, produziu material para poder trabalhar dentro da sala, porque chama a atenção do aluno um material diferente. **Verbena**

Psicologia, porque a gente lida com um monte de crianças. Estágio contribuiu muito em questão de planejamento, organização. Português, Matemática, Ludicidade, História, Geografia, a gente conseguiu aprender alguma coisa. **Jasmim**

A formação profissional experienciada pelo modelo formativo cursado por estas professoras iniciantes parece ter elementos que significaram muito para sua aprendizagem da docência tanto em nível teórico quanto em nível prático, haja vista que, em vários momentos da entrevista, ambas mencionaram

a importância das disciplinas metodológicas para o desenvolvimento de seus respectivos planejamentos nas turmas em que atuam.

Dando sequência na entrevista, perguntamos especificamente para **Jasmim** se com base na vivência em sala de aula, foi possível relacionar a teoria que estudou com a atuação na escola:

Acredito que sim, Psicologia, até mesmo na hora de montar planejamento, eu sempre tenho meus materiais, eu procuro meus planos de estágio, eu procuro meus materiais de Português, Matemática. Agora só dou Ciências, mas eu tenho minhas apostilas de Ciências todas no computador, eu procuro quando eu preciso, que é complicado, não é fácil não para quem está iniciando.

Ao analisar a grade curricular da formação inicial de professores, Vicente (2016, p. 76) ressalta que "[...] a relação teoria e prática deve perpassar todas as atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior". No *campus* da UFMS de Naviraí (CPNV), o curso de Pedagogia na grade curricular em que **Verbena** e **Jasmim** se formaram previa, além das 400 horas de estágio obrigatório, mais 400 horas de prática como componente curricular, as quais se apresentavam de forma transversalmente ao longo dos 4 anos de formação, isso reverberou, por exemplo, no fato de **Jasmim** destacar disciplinas-bases que lhe auxiliaram a pensar o ensino, isso porque, dentre as 68 horas de carga horária semestral, 17 eram destinadas para se pensar na articulação com contextos práticos, os quais poderiam ser vivenciados, de acordo com o professor formador responsável, da forma como compreendessem a teoria com o campo de atuação do professor, às vezes por práticas de observação em sala de aula em um conteúdo específico, análise de casos de ensino e/ou elaboração de planos de trabalho e projetos pedagógicos, os quais eram apresentados, debatidos e refletidos na Universidade.

Contudo, mesmo que a legislação educacional brasileira tenha progredido, ao salientar a junção da teoria-prática em formação de profissionais, com aumento da carga horária nos cursos de licenciatura, essa realidade ainda não garante que as instituições de ensino superior acompanharão tais propostas, uma vez que, de acordo com Diniz-Pereira (2011), tal prática dependerá muito do perfil do professor formador.

No caso de **Jasmim**, seus relatos sinalizam para a existência de uma cultura formativa que tentou implementar, com futuros professores, conhecimentos e saberes da carreira, o que trouxe significados para a construção de seu início de carreira, conforme explica ter recorrido as aprendizagens no estágio para superação de dificuldades:

As minhas pastas de estágio, principalmente, é que eu já iniciei com 4º e 5º ano no fundamental, tive que recorrer a elas, para ver como era fazer um planejamento que era a única noção que eu tinha como começar, ponto de partida, tudo ali nas pastas de estágio, ainda bem que eu tinha elas. Ajudou muito na organização da aula. **Jasmim**

Em sequência, ainda sobre o acesso ao conhecimento para atuação do professor decorrentes da Pedagogia, ela expõe:

As aulas práticas, acredito que sim porque nós tivemos professor que levou ao prático mesmo, que apresentaram a disciplina o conteúdo, a montar os planos de aula, teve bastante jogos, brincadeiras. Ciências, corpo humano, tem coisas difíceis de encontrar, o Data Show porque não tem escola que cede isso, tem nas escolas, mas não é todas que sedem, buscamos esses materiais, atividades coisas diferentes. Geografia, a gente fez com mapas, aprendemos a mexer em mapa. Eu nunca nem soube onde era uma linha coordenada. Geografia, História, Matemática, é Ciências, tem as de Contação de Histórias, tem bastante trabalho legal que dá para fazer, as disciplinas também ajudam porque em alguns cursos a gente só vê ali o conteúdo mesmo, e na faculdade a gente vê o prático o didático tudo junto. **Jasmim**

O relato ilustra como foi o acesso a saberes pedagógicos durante o curso de formação. Pimenta (1997, p. 9) destaca que conhecer estratégias metodológicas torna-se basilar para saber como ensinar, pois além da experiência de atuação na docência e os conhecimentos específicos de conteúdo "[...] se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos [...]", características estas evidentes no processo formativo de **Jasmim**, a partir de seu depoimento.

Os problemas enfrentados pelos professores iniciantes são inúmeros, porém, a formação inicial é imprescindível, nela o acadêmico tem a oportunidade de adquirir um repertório de conhecimentos para ingressar em uma profissão que possui saberes específicos, pedagógicos e didáticos. Assim, o futuro professor poderá, se tiver uma sólida formação, problematizar e auxiliar seus alunos na construção de uma aprendizagem mais significativa do ponto de vista do conhecimento acumulado ao longo do tempo pela humanidade, contribuindo para formar cidadãos críticos e reflexivos para atuarem na vida em sociedade.

No sentido de amenizar os dilemas enfrentados no começo da carreira, Simões (2008) propõe a necessidade da criação de um programa de apoio para professores iniciantes durante os três primeiros anos de sua atuação. Ciríaco e Izepe (2016, p. 39) afirmam ser preciso ainda criar espaços para o diálogo nas instituições escolares, pois esta prática é pressuposto:

[...] fundamental para a promoção de medidas de apoio a inserção na docência, como também uma forma de mediar os conflitos ocorridos em sala de aula para que o professor novato se sinta mais seguro em suas ações. Por essa razão, a interação com a comunidade escolar e com a supervisão são pontos fundamentais que podem garantir uma melhor adaptação no contexto de trabalho.

Uma experiência importante que julgamos ter contribuições para professores iniciantes é também as ações do programa de iniciação à docência – PIBID – do qual a professora **Verbena** é egressa. Nesta perspectiva, no sentido comparativo, questionamos sobre qual instância formativa (Pedagogia ou PIBID) teve maiores contribuições para a superação dos problemas que hoje vivencia:

No PIBID, acredito que o PIBID me ajudou mais, relação a superar medos, choque da realidade, pensando na formação entre o meu curso e o PIBID, eu ficaria com o PIBID, que juntou ali teoria e prática, que a gente vivenciava um pouquinho dentro da sala, embora a responsabilidade não era nossa.

Sobre este programa, Silveira (2015, p. 358) descreve que a intenção é não ir para a escola com o objetivo de transformá-la, mas sim, transformar-se a partir do momento que se insere na escola, considerar possibilidades para a atuação profissional que, antes, "[...] não seriam possíveis numa aproximação corriqueira do espaço de atuação profissional".

Soares (2015), em um estudo anterior ao nosso, ao analisar o PIBID do curso de Pedagogia do qual **Verbena** é egressa, afirma que este programa oportuniza aos futuros professores a inserção na docência e a compressão de aspectos da dinâmica do ser professor durante a formação inicial, contribui ainda para o desenvolvimento de uma base reflexiva de suas ações, dado este mencionado no excerto da entrevista.

Indagamos em que sentido o PIBID contribuiu para sua prática profissional, ao que obtivemos a seguinte afirmativa:

O PIBID contribuiu no sentido de conhecer o espaço da escola, o PIBID leva você para a realidade, a possibilidade de lidar com várias realidades, de vivenciar mesmo, de estar ali dentro.

**Verbena**

O programa tem como princípio pedagógico o trabalho realizado nas escolas e a vivência como professor nesse contexto, "[...] uma vez que consideramos imprescindíveis para a constituição das aprendizagens da docência que o futuro profissional esteja confrontando os conhecimentos apreendidos no decorrer da formação com a prática do trabalho docente" (VICENTE, 2016, p. 86), características estas evidentes na prática do PIBID.

Silveira (2015, p. 358) enfatiza que "[...] a dinâmica formativa do programa, contribui para que as licenciaturas possam aproximar-se mais da escola, promover a interação entre os formadores e melhorar as concepções dos estudantes dos cursos de formação inicial sobre a escola e suas práticas". "Os participantes têm a oportunidade de trocar experiências entre si [...] em momentos enriquecedores para a construção de conhecimentos, são desencadeadas ansiedades e dilemas enfrentados por esses profissionais no decorrer de sua formação" (VICENTE, 2016, p. 87).

Seguindo esta linha de raciocínio, o futuro professor tem a oportunidade de se inserir na cultura escolar durante a formação inicial, conhecendo esse espaço e sua realidade que antes só seria possível quando do momento de sua inserção na docência, após a conclusão da licenciatura.

Para além da prática do PIBID, questionamos **Verbena** se havia recorrido, durante este primeiro ano de docência, a materiais do curso de Pedagogia que pudessem lhe auxiliar na superação das dificuldades:

Recorri a material que a gente utilizou no PIBID. Fala sobre a questão do choque com a realidade, das vivências dentro da sala de aula. Porque a gente fica aquele medo, você pega um autor que fala, não é só você que tem medo tem mais gente que tem medo, você partilha com seus colegas do grupo, para tentar superar, embora esse medo não saia de uma vez, até você começar a se encaixar dentro daquele espaço.

**Verbena** teve uma experiência de leitura e discussões sobre as dificuldades decorrentes da iniciação profissional e, como ela mesma afirma, este fora fundamental para lhe auxiliar agora enquanto novata. O fato de enfatizar os estudos teóricos do programa nos leva a pensar ser preciso, também no curso de formação inicial, abrirmos uma agenda reflexiva para estudos sobre os problemas que professores

princípios possam vir a enfrentar como, por exemplo, o "choque com o real" (HUBERMAN, 1995), momento em que o professor vê-se sozinho no ambiente escolar e passa a perceber que nem sempre tudo que se aprendeu ocorre no cotidiano de sua carreira.

Durante o primeiro ano na profissão, o docente iniciante passa por muitas dificuldades e sentimentos até se habituar na nova cultura profissional. O PIBID, nesta pesquisa em particular, parece ter oportunizado a compreensão de alguns elementos considerados complexos da fase de iniciação, isso tanto pela utilização dos referenciais teóricos quanto pelas reuniões semanais com o grupo.

De acordo com Vicente (2016), o programa possibilita a interação entre os conhecimentos teóricos e práticos, como a aproximação com a vivência de professores atuantes, o que leva futuros professores a situações de prática docente mesmo antes de inserirem-se no campo de atuação. Contudo, reconhecemos que existem diferenças entre as experiências enquanto aluno (futuro docente) e professor em atividade, razão pela qual abordamos com a professora quais eram as divergências encontradas quando comparado o que vivenciou no programa e agora enquanto principiante na carreira:

No PIBID a gente faz o acompanhamento, a responsabilidade da turma não é nossa, a gente auxilia a professora, produz o material, partilha ideias. Quando você entra na sala não tem auxílio, é você para atender todos os seus alunos. **Verbena**

Simões (2008, p. 43) assinala que os professores iniciantes:

[...] no dia-a-dia são confrontados com decisões difíceis que têm de tomar e que muitas vezes são dissonantes e/ou desadequadas em relação à sua forma de estar, pensar e agir. Os professores em início de carreira são confrontados com um conjunto de problemas que os afetam, diariamente, e que se podem transformar em dilemas de várias ordens.

Na nossa interpretação, para vencer esses dilemas é indispensável que o iniciante esteja aberto à mudança em seu desenvolvimento profissional e no pessoal. Em relação à Verbena, o programa representou a oportunidade de incorporar a professora iniciante no contexto escolar, possibilitando maior contato com os alunos em sala de aula, mesmo que em corresponsabilidade, e a auxiliou no processo de identificação dos problemas da atuação, desenvolvendo uma reflexão sobre a prática.

Além de todo estudo teórico, importante do PIBID é colocar a gente em sala, ter contato com os alunos, ver a realidade da escola, ver as diferentes realidades, sentido de conhecer realmente como o professor trabalha. **Verbena**

Corroborando a assertiva desta docente, os dados da pesquisa de Vicente (2016, p. 144) evidenciam que "[...] as mais diversas situações, criadas pelo PIBID no espaço da universidade, em parceria com as escolas, possibilitam a troca de experiências entre os diferentes atores do contexto escolar [...]". Assim, acreditamos que essa relação permite ao acadêmico elaborar significados e expandir seus conhecimentos durante o desenvolvimento de reflexão-ação-reflexão.

Ao apreciar criticamente as vivências nos espaços-tempos (licenciatura em Pedagogia *versus* PIBID), podemos inferir, segundo o que as docentes enunciaram ao longo desta seção analítica, que ambos contribuem para pensar o início da atividade profissional, só que com intensidades diferentes. A licenciatura parece ter caminhado, no curso do CPNV, para consolidar um perfil de pedagogo professor ao se ampliar o repertório de atuação com práticas de formação que levam, o acadêmico, a refletir sobre contextos idealizados de ensino, ficando mais latente os fundamentos teóricos e metodológicos da atuação na escola. Já no caso do programa de iniciação à docência, além de buscar respaldo nestes fundamentos e concepções metodológicas, caminhou no sentido de colocar as bolsistas em movimento de reflexão sobre a atuação em um contexto real de ensino, ou seja, em direção ao trabalho efetivo nas escolas, de modo colaborativo, avançando para um modelo de formação além da racionalidade técnica, chegando aos pressupostos de professor-pesquisador.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo investigativo, abordamos características e problemas vivenciados pelos professores em início de carreira, bem como elementos que integram as ações do PIBID e as possíveis contribuições de seu modelo formativo.

Os resultados demonstraram que as professoras iniciantes, egressas do mesmo curso de Pedagogia, compreendem que sua identidade docente será construída ao longo dos anos de experiência pedagógica em um movimento aprendizagem constante. Esse dado nos leva a compreender que a inserção na carreira é um momento delicado, apresentando diversos sentimentos e aprendizagens intensas, o que destaca a necessária articulação entre a formação inicial e a entrada na profissão.

No caso pesquisado, verificamos ainda que as professoras se identificaram com a docência no decorrer do curso de Pedagogia. Ainda neste pensamento, emergiram alguns problemas da iniciação profissional: os problemas de indisciplina e violência, falta de apoio pedagógico, dificuldade para se relacionar com colegas mais experientes, entre outros.

Assim, em concordância com algumas pesquisas<sup>4</sup>, temos ciência de que a formação docente em cursos de licenciatura apresenta-se fragmentada, mas acreditamos que, em ações de tentativa de articulação entre a teoria estudada e a prática vivenciada como, por exemplo, o que ocorre no modelo do programa de iniciação à docência podem ter implicações significativas na aprendizagem profissional e na compreensão da dinâmica do trabalho escolar.

---

<sup>4</sup> Gatti (2003), Gatti (2010) e Diniz-Pereira (1999).

Os dados analisados indicam que o PIBID visa o incentivo a formação de docentes, em nível superior, para a Educação Básica no sentido de elevar a qualidade do processo formativo e contribuir para a construção da identidade docente. Já o curso de Pedagogia, embora apresente limitações, as quais **Jasmim** destacou na entrevista, parece ter cumprido uma função importante para direcionar olhares e esforços dos professores formadores e da própria estrutura curricular para os fundamentos teóricos e metodológicos.

Como observamos, a dinâmica de trabalho do grupo aconteceu de forma dialética em um movimento cíclico, constituindo-se uma proposta formativa baseada em práticas colaborativas, o que acaba por contribuir para a formação da identidade do futuro professor. Isso fica evidente em vários momentos da entrevista com **Verbena** quando esta faz menção do trabalho coletivo no grupo, ao conhecimento da realidade escolar e ainda pela percepção do que poderia vir a encontrar com a entrada na profissão, elementos possíveis a partir dos estudos de formação da equipe no programa e nas reflexões das experiências práticas que obteve pelas intervenções na escola parceira. Ainda sobre essa professora, podemos perceber que a participação efetiva nas ações de iniciação à docência frente ao processo de desenvolvimento e aprendizagem no percurso da docência contribui de forma essencial para todo grupo envolvido em conjunto com as disciplinas e metodologias do curso de Pedagogia. Neste caso, o PIBID consolidou a articulação entre as teorias estudadas na licenciatura com a prática escolar em um movimento de fortalecimento dos fundamentos que podem respaldar o trabalho docente.

Por fim, em virtude dessas considerações, concluímos que a inserção desse programa no decorrer da formação inicial de professores pode oportunizar acesso aos conhecimentos-base para a docência, desde que gerido de forma orgânica e colaborativa ao se buscar relacionar as teorias estudadas na Universidade. Alguns elementos da prática de gerenciamento das ações do programa poderiam ser incorporados na grade curricular de Pedagogia em disciplinas de metodologias de ensino, como também na configuração do próprio estágio obrigatório para que os futuros professores assumam seu papel de protagonistas de sua aprendizagem, tenham suas dificuldades superadas e os problemas sentidos, referenciados por **Jasmim**, sejam solucionados de forma mais amena.

Em síntese, frente aos resultados do estudo, concluímos que o programa de iniciação à docência precisa ser encarado como uma modalidade formativa que integra as atividades da formação inicial no curso de Pedagogia, as ações deste não podem se desenvolver como "apêndices" da licenciatura, mas sim, como eixo catalisador transversal de aprendizagens pré-profissionais, as quais possibilitam compreender a realidade educacional e articulam o que se vê em teorias pedagógicas com problemas práticos da profissão professor na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa CAPES nº 122**, de 16 de setembro de 2009. Brasília. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf), Acesso em: 27, set. 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. 2ª. ed. Brasília: DF, 2002.
- CIRÍACO, Klinger Teodoro; IZEPE, Solange Ribeiro da Silva. A instituição de educação infantil e o processo formativo de professoras iniciantes. **Saberes**. Natal, v. 1, n. 14, p. 20-41, out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/viewFile/9460/7267>, Acesso em: 26, jan. 2017.
- CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interfacing, Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.103-116, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/07>, Acesso em: 30, mar. 2017.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**. Santa Maria, v. 36, p. 203-218, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184>, Acesso em: 20, mar. 2016.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068](http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068), Acesso em: 02, mar. 2016.
- FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo; ARAÚJO, Jussara de Loyola. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.47-76.
- FONSECA, Eril Medeiros da; BIERHALZ, Crisna Daniela Krause. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: análise das publicações do ENPEC. **Debates em Educação**. ISSN Eletrônico: 2175-6600 Vol. 10 | Nº. 20 | Jan./Abr. | Ano 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/3718/pdf>, Acesso: 8, jul. 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out/dez. 2010. p. 1355-1379. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, Acesso em: 26, jan. 2016.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**. Itajaí, v. 3, n. 3, set/dez. 2003. p. 381-392. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/734>, Acesso em: 13, fev. 2016.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995. p.31-61.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; MELIN, Ana Paula Gaspar; ALMEIDA, Ordalia Alves. Trabalho docente e formação de professores: os professores iniciantes e suas práticas. **Debates em Educação** -

ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 3, nº 6, Ago./Dez. 2011. Disponível em:  
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/622/362>, Acesso em: 8, jul. 2020.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Os desafios vivenciados por professoras iniciantes em seu processo de desenvolvimento profissional. Santiago de Chile. **III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**, feb./mar. 2012. Disponível em:  
[http://congressoprinc.com.br/artigo?id\\_artigo=312](http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=312), Acesso em: 10, out. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. São Paulo. v. 3, set. 1997. Disponível em:  
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>, Acesso em: 18, jan. 2016.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n.2, p.354-368, mai./ago. 2015. Disponível em:  
<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4704>, Acesso em: 17, abr. 2016

SIMÕES, Mara Adriana Fazenda. **Início da carreira docente: desafios e dificuldades**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional). Universidade Aberta, Lisboa, set. 2008. Disponível em:  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1219/1/disserta%C3%A7%C3%A3o\\_%20Mara.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1219/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_%20Mara.pdf), Acesso em: 11, set. 2017.

SOARES, Rosiclér Gomes. **Formação de professores que ensinam matemática: contribuições de um programa de iniciação à docência**. 2015. 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/CPNV, Naviraí, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTE, Marcelina Ferreira. **Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) e a formação inicial de professores**. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho' – FCT/UNESP, Presidente Prudente. 2016. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136468/vicente\\_mf\\_me\\_prud.pdf?sequence=3](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136468/vicente_mf_me_prud.pdf?sequence=3), Acesso em: 13, mar. 2018.

## COMO CITAR ESSE ARTIGO

CIRÍACO, Klinger Teodoro; MARIANO, Cristiana. Da licenciatura em pedagogia à indução na docência: contribuições do PIBID. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 289-311, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9951>. Acesso em: dd mmm. aaaa.