

REPENSANDO O PROCESSO DE INSERÇÃO DE LICENCIANDOS À DOCÊNCIA: IMPLICAÇÕES DE PROPOSTAS RECENTES PARA A FORMAÇÃO INICIAL

RESUMO: No presente artigo tem-se como objetivo debater e repensar questões acerca do processo de inserção à docência. Tomando como ponto de partida a configuração dos cursos de licenciatura no Brasil, principalmente no que se refere ao modo de condução de licenciandos à aprendizagem do ofício *in loco*, este estudo apresenta as implicações das novas propostas e ações políticas na tentativa de superação de desafios que comprometem a qualidade da atuação de futuros professores no exercício da profissão. A pesquisa utiliza-se de literatura da área e de um estudo de caso que pontua as potencialidades de um programa de incentivo à docência. Como parte dos resultados, evidencia-se a necessidade de investimento em iniciativas que se direcionem ao fortalecimento da parcela prática de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Inserção à docência. Formação inicial de professores. Programas formativos.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo são discutidas questões concernentes ao processo de inserção à atividade docente, abarcando o período da formação inicial de professores, mais especificamente os anos marcados pelo cumprimento de carga horária destinada aos estágios curriculares supervisionados, bem como a existência de programas cuja finalidade é aproximar a formação veiculada pela universidade e a formação que se estrutura *in loco*, ou seja, no interior das escolas, com o intuito de gerar contribuições aos estudos que buscam pistas sobre formas eficientes de se repensar a iniciação à docência.

Para tanto, faz-se importante, em um primeiro momento, compreender a configuração dos cursos de licenciatura e retomar, ainda que brevemente, alguns aspectos dos dois modelos que dão suporte às estruturas da formação de professores no Brasil.

Um dos modelos é o da *racionalidade técnica*, ao qual a maioria dos cursos se norteou para organizar suas bases curriculares. Sua configuração tem procedência no sistema “3+1”, em que disciplinas pedagógicas tinham duração

prevista de um ano e o conjunto das demais disciplinas, que versavam sobre conteúdos conceituais e específicos, de três anos.



Este modelo, de acordo com Schön (2000), apoia-se na ideia de que um profissional competente está sempre preocupado com problemas instrumentais. O professor é visto como um técnico que aplica, na sua prática cotidiana, as regras que provêm dos conhecimentos científicos e pedagógicos. Para formar esse profissional, é necessário, portanto, um rol de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, para que sejam fornecidas as bases de sua ação. Em outras palavras, no estágio supervisionado, o futuro professor aplica conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de sala de aula.

O outro modelo, adotado mais recentemente por alguns cursos de licenciatura é o da *racionalidade prática*, que procura se contrapor ao anterior, defendendo que “[...] o profissional competente atue refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 110).

Nas atuais normatizações legais para a formação inicial de professores, sobretudo no que tange à organização e à operacionalização das estruturas curriculares, nota-se a presença de algumas características que vão ao encontro desse modelo, como, por exemplo, o fato de o profissional ser incitado a refletir sobre sua própria prática. As Diretrizes para formação inicial de professores (BRASIL, 2000) sinalizam a necessidade de se fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores e definem espaços nas licenciaturas destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, nos quais se poderiam aliar as experiências vividas em situações escolares na educação básica às teorias. Espaços estes que não se restrinjam ao estágio, desarticulado do restante do curso, mas que estejam presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do professor.

No âmbito da literatura estrangeira, Zeichner (2010) discute essa questão e analisa experiências desenvolvidas em algumas universidades americanas, endossando a ideia de criação de *espaços híbridos* na formação de professores na universidade, capazes de relacionar conhecimento acadêmico e conhecimento profissional.

O que ocorre, no entanto, é que estamos vivendo um tempo de intensa complexidade e, nesse contexto de constantes mudanças, há uma contradição quanto à natureza e ao significado que se confere à formação de professores. Assim, diante do movimento das reformas curriculares, observa-se que as universidades, com frequência, exteriorizam um alinhamento às propostas pautadas no modelo da racionalidade prático/reflexiva de formação de professores, mas operam numa lógica profundamente inclinada aos moldes de uma racionalidade técnico/instrumental.

Estudos recentes têm evidenciado que a formação inicial não vem oferecendo aos licenciandos os subsídios necessários para enfrentarem os desafios da atividade docente. Pesquisas que se debruçam no assunto em questão (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; GATTI; NUNES, 2008; PIMENTA, 2001) revelam que os cursos mantêm modelos idealizados de escola, de alunos e de ensino e se concentram no exercício de uma reflexão de caráter pessoal sobre a própria prática do licenciando, num esforço desconexo do contexto em que se dará essa prática, além de apresentarem currículos fragmentários, e predominância dos estudos teóricos. Os mencionados autores acreditam que este modelo de formação tem se mostrado ineficaz, ou seja, a concepção tradicional de formação inicial de profissionais em forma teórica dissociada de experiências e conhecimentos adquiridos pela prática não responde às necessidades reais que a contemporaneidade coloca.

Nessa visão tradicional, espera-se ainda que os professores formadores das escolas “ofereçam um espaço para os estagiários praticarem o ensino e, geralmente, não se lhes dá a preparação e o suporte que eles precisariam ter” (VALENCIA et al., 2009 apud ZEICHNER, 2010, p. 482). Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998) defendem que além da falta de preparação, a distante relação entre professores universitários e professores da rede é uma das principais causas da superficialidade com que são tratadas as experiências de campo de futuros professores pelo fato de intensificarem o afastamento entre conhecimentos científicos e práticos.

2 AS NOVAS PROPOSTAS FACE AOS VELHOS DESAFIOS

Na esteira do entendimento do antigo dinamismo conflitante que plasma a relação entre o campo teórico e o campo prático e dos apelos implícitos na própria atuação de professores recém-formados, os cursos de licenciatura têm se tornado alvos de uma sobreposição de medidas políticas – ainda que compensatórias e efêmeras, na maioria das vezes. Porém, há de se reconhecer que determinadas iniciativas apresentam propostas consistentes e resultados muito promissores.

Como ressalta André (2012), estudos de caso permitiram localizar programas que estabelecem uma parceria entre a universidade e a escola com a intenção de melhor preparar os futuros docentes, favorecendo sua inserção no magistério. Entre esses programas, muito bem explicitados no estado da arte de Gatti, Barreto e André (2011), podem ser citados o Bolsa Alfabetização e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), por serem considerados os mais bem sucedidos.

O Bolsa Alfabetização, criado em 2007 pelo governo do Estado de São Paulo,

destina-se a estudantes de licenciatura, que sob supervisão de professores universitários atuam em escolas da rede estadual de ensino. Os bolsistas auxiliam os professores regentes na alfabetização e, além disso, devem realizar um projeto de investigação, voltado à experiência vivida na escola, com a supervisão do orientador da universidade e do professor regente. O relato da investigação é apresentado à escola que recepcionou o estudante, à universidade que o orientou e à Secretaria de Educação, que criou o programa, com o objetivo de articular conhecimentos da universidade e da escola. (ANDRÉ, 2012, p.126).

Seus principais objetivos consistem em:

possibilitar que as escolas públicas da rede estadual de ensino constituam-se em *campi* de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes; propiciar a integração entre os saberes desenvolvidos nas IESs e o perfil profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual de ensino; permitir que os educadores da rede pública estadual, em colaboração com os alunos-pesquisadores das IESs, desenvolvam ações que contribuam para a melhoria da qualidade de ensino (SÃO PAULO, 2007, artigo 2º, incisos I a III).

O PIBID, por sua vez, é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Um programa com características inovadoras que alcançou, em sua recente existência, significativa aderência em nível nacional e que, de acordo com o Edital¹ que o operacionaliza, tem como objetivos incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizar o magistério, promover a melhoria da qualidade da educação básica, promover a articulação integrada da educação superior com a educação básica do sistema público, elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica, e proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes articuladas com a realidade local da escola.

Os objetivos delineados por ambos os programas revelam grande comprometimento para superar o histórico distanciamento entre os espaços de formação e a atuação profissional, de forma que a inserção de licenciandos nas escolas ocorra significativamente. Contudo, embora as ações do Bolsa Alfabetização tenham forte representatividade no cenário da formação docente do estado de São Paulo, o programa direciona-se prioritariamente à investigação, enquanto o PIBID, além de privilegiar e valorizar a docência, tem abrangência em nível nacional e, portanto, maior relevância para se repensar a inserção à docência nos cursos de licenciatura do país. Por estas razões optou-se por refletir sobre suas repercussões no presente estudo.

Ao longo desses cinco anos de vigência do PIBID muitos trabalhos foram elaborados e divulgados, seja por participantes vinculados a subprojetos ou por estudiosos do campo da formação e trabalho docentes e políticas educacionais.

¹ Trata-se do Edital MEC/CAPES/FNDE de seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência, voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), de 24 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 01 dez. 2013.

Esses trabalhos têm conferido ao Programa forte credibilidade por constatarem que ele é uma iniciativa que vem, continuamente, propiciando ações em parceria e fortalecendo a formação prática do futuro professor. Ressalta-se ainda que ele é uma estratégia eficiente para se repensar e influenciar positivamente o modelo atual de estágio supervisionado.

Considerando-se a importância de destacar minimamente os efeitos do PIBID no que se refere à preparação de licenciandos para a atuação prática, apresentar-se-á a seguir um estudo de caso, realizado com dados de um subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL/Ar).

3 A INSERÇÃO À DOCÊNCIA PELAS AÇÕES DO PIBID: ANÁLISE DA PROPOSTA DE UM SUBPROJETO DE PEDAGOGIA

Os estudos já realizados sobre o PIBID trazem contribuições inegavelmente importantes ao processo de se repensar a formação de professores. No entanto, os componentes específicos que constituem a iniciação à docência, constantes no *o que fazer* e no *como fazer* do aprendiz-professor em sala de aula, são questões ainda incipientes. Nesse sentido, este estudo avança no rumo das investigações ao analisar detalhadamente que atividades são desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas e quais são os significados que eles atribuem a tais atividades, com a finalidade de compreender suas percepções sobre a docência e as implicações da experiência PIBID na preparação, na (des)motivação e nas expectativas desses bolsistas para iniciarem a carreira docente efetivamente.

Em 2009, o subprojeto do curso de Pedagogia da FCL/Ar recebe aprovação da CAPES e passa a ser implementado no início de 2010. Composto por um grupo de 20 bolsistas distribuídos em 2 escolas da rede municipal de ensino, o enfoque deste subprojeto consiste em inserir os licenciandos, de maneira organizada e orientada, nas atividades concretas do professor que atua na rede de ensino, tanto naquelas de sala de aula quanto em outras que o professor realiza fora dela. O plano tem ainda a intenção de colaborar com o próprio supervisor e com os colegas da escola, no sentido de lhes prover formação para as deficiências e/ou necessidades que eles apresentam no seu exercício profissional. Assim, tem-se

como principal meta instaurar nos alunos bolsistas a percepção de que a formação se faz, em grande parte, nos embates com a prática e a partir de necessidades e, nos professores supervisores e demais docentes, a mentalidade de que a formação permanente é também de sua responsabilidade e que ela se dá na medida em que procura parcerias para resolver problemas colocados pela prática.

A proposta inicial do subprojeto explicita uma preocupação tanto com a formação inicial quanto com a formação em serviço dos professores que atuam nas escolas. Este estratégico delineamento mostra-se essencial se pensarmos no quão engessadas tendem a ser as práticas dos professores que, inclusive, experienciaram muito mais do que a atual geração o modelo instrumental de formação, em que a inserção de licenciandos no ambiente escolar se resumia a observações e, muito esporadicamente, a aplicação de algumas atividades independentes.

Para verificar se as metas idealizadas no detalhamento do subprojeto materializam-se na prática, este estudo conta com a exploração de fontes que incluem entrevistas semiestruturadas individuais sistematizadas em artigo (SOUZA; LONGHIN, 2012), atas de reuniões e registros que contemplam análise de dois anos da vigência do mencionado subprojeto.

Foi identificada nas fontes recorridas a consciência de que na sala de aula encontra-se uma confluência de elementos de natureza social, econômica, cultural, histórica, política, científica, metodológica e psicológica, e que cabe ao professor ter um bom domínio de todos eles para poder articulá-los de maneira consistente, contextual, dinâmica e não rotineira.

Por se tratar de um subprojeto de Pedagogia, curso que habilita para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as ações práticas dos bolsistas foram voltadas, fundamentalmente, às estratégias e métodos de alfabetização. Bolsistas relataram com frequência o grande desafio que é encontrar formas eficazes de ensinar os princípios básicos da leitura e da escrita, sobretudo às crianças que apresentam mais dificuldades. Segundo os mesmos, este desafio nunca havia sido enfrentado diretamente nos estágios supervisionados, e tampouco percebido no estudo das disciplinas curriculares. Foi necessário o contato com a realidade escolar e a possibilidade de realizar intervenções práticas, previamente planejadas, para que os alunos bolsistas sentissem a dimensão do que é a profissão docente.

Esta colocação vai ao encontro dos resultados da pesquisa de Guarnieri (2005), com professores iniciantes, ao afirmar que o exercício da docência é condição para consolidar o processo de torna-se professor na medida em que possibilita articulação entre os conhecimentos teóricos da formação com os do contexto escolar e da atuação prática em sala de aula.

A oportunidade de desenvolver e aplicar atividades e ver seus resultados refletidos na aprendizagem dos alunos, ainda que muito gradativamente e com exaustiva dedicação, foi outro resultado que se destacou nos estudos analisados e representa para os bolsistas a fonte principal de satisfações.

As fontes apontam, também, o que dizem os professores supervisores das escolas parceiras. Ressaltam o envolvimento dos bolsistas na elaboração de atividades no âmbito da docência como o ponto forte da iniciativa PIBID, uma vez que convoca os professores em exercício a renovarem suas práticas, muitas vezes ultrapassadas.

De modo geral, a maioria dos relatos e registros analisados trata de elementos referentes à sala de aula com destaque para alfabetização, dificuldade de aprendizagem dos alunos e da relevância do PIBID na perspectiva dos bolsistas e dos professores. No entanto, com a intenção de aprofundar como se dá o processo de preparação prática dos futuros professores, o estudo empreendido foi categorizado em três blocos temáticos² que emergiram da codificação das informações encontradas na exploração das fontes, cotejando os resultados dos registros e das entrevistas. São eles: a) tipos de atividades planejadas e desenvolvidas; b) principais desafios enfrentados; c) expectativas para o início da carreira. A conexão e interpretação destes blocos foram realizadas com base em um referencial composto por trabalhos recentes que tratam da indução e inserção à docência, da formação de professores e das práticas pedagógicas.

² Cumpre informar que os blocos temáticos apresentados a seguir foram explorados, também, em trabalho anterior intitulado “Potencialidades do PIBID no preparo prático para a docência: um estudo dos subprojetos do curso de Pedagogia da FCL/UNESP”, publicado nos Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, em 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9564_5044.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

3.1 Tipos de Atividades Planejadas e Desenvolvidas

Este bloco temático trata das principais atividades desenvolvidas pelos bolsistas nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos que, conforme apontado anteriormente, são relacionadas à alfabetização. Esta verificação se deve não somente pelo fato de muitos bolsistas atuarem com turmas de primeiro e segundo anos, mas também porque mesmo aqueles que atuavam nos quarto e quinto anos, realizavam, com frequência, atividades individualizadas, auxiliando os alunos não alfabetizados que, nas palavras dos bolsistas, têm dificuldades de aprendizagem, ou não conseguem progredir, ou têm um ritmo mais lento que o restante da turma, ou não se interessavam pelas aulas.

Na maioria dos casos, os professores responsáveis pelas turmas solicitavam aos bolsistas a realização de uma sondagem com um pequeno grupo de alunos para identificar em que fase do processo de aquisição da escrita cada um se encontrava. Em seguida, os bolsistas se reuniam com seus orientadores para discutirem as mais diversas possibilidades de aproximar os alunos dos conteúdos escolares. Assim sendo, planejavam, adaptavam, formulavam, reformulavam e aplicavam as atividades com os grupos de alunos, e voltavam a discutir com seus orientadores, compartilhando os resultados com os outros bolsistas nas reuniões.

Essa dinâmica gerou avanços expressivos com os alunos beneficiados e foi muito bem vista pelos professores das salas e também pelos professores supervisores. Porém, pensando na formação do bolsista, algumas questões podem ser colocadas: até que ponto o atendimento individual ou a pequenos grupos poderá oferecer ao licenciando as habilidades necessárias para o exercício futuro da profissão? Como ele se sentirá preparado para enfrentar as diferenças existentes entre os alunos se atua unicamente com uma parcela da turma? Tais questões serão deixadas em aberto para reflexão e múltiplos olhares.

Atividades que exploram o lúdico e as artes também se destacaram nos relatos dos participantes do PIBID. Jogos, brincadeiras, desafios, competições, confecções artísticas, entre outros, foram recursos muito bem utilizados pelos bolsistas, que declararam ter conseguido por meio dessas atividades, provocar interesse nos alunos e superar a concepção de que aula é algo maçante. Cabe

observar que todas as atividades foram intencionalmente elaboradas para que cumprissem a finalidade de resgatar conteúdos escolares.



Até agora foram mencionadas atividades desenvolvidas exclusivamente no âmbito da sala de aula, porém vale destacar que nas entrevistas notou-se que os bolsistas também atuavam em atividades fora da sala de aula como, por exemplo, na elaboração do planejamento geral do ano, do semestre e do bimestre; nas correções dos exercícios e das provas; na preparação das aulas e atividades para datas comemorativas e eventos da escola; na procura de meios e técnicas para ensinar; nas reuniões com os pais dos alunos; nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e outras que ocorreram no recinto escolar.

3.2 Principais Desafios Enfrentados

Com relação aos principais desafios enfrentados, segundo bloco temático desta pesquisa, constatou-se nas diferentes fontes que a rigidez de alguns professores das escolas à proposta de trabalho em parceria foi o aspecto mais destacado. Contudo, as percepções foram diversas, sendo que enquanto alguns bolsistas afirmaram ter se deparado com situações favoráveis, de extrema acolhida, outros só receberam a aprovação das professoras depois de um tempo longo de convívio, e uma pequena parcela de bolsistas declarou ainda que algumas professoras permaneceram inflexíveis. Os trechos extraídos da entrevista realizada com bolsistas elucidam esta questão.

Alguns bolsistas felizmente não encontraram problema algum de relação com a professora:

Meu relacionamento com a professora foi excelente, ela me recebeu muito bem e sempre colaborou nas atividades que desenvolvi, [...] foi muito interativa comigo, discutindo todos os problemas relacionados à turma e à escola, sempre me pedindo ajuda e opiniões (SOUZA; LONGHIN, 2012, p. 6).

De acordo com o artigo que organizou as entrevistas, cerca de 70% dos bolsistas depararam-se com uma resistência inicial, seguida de flexibilidade após determinado período de convívio. Desta parcela, 90% obtiveram a aprovação e parceria dos professores:



No começo, ganhar a confiança da professora foi algo bem complicado, ela ainda não estava à vontade com a minha presença e nem mesmo entendia minha função em sala de aula. Com o tempo essa relação foi ficando mais estreita e consegui criar um laço de amizade com a professora. Hoje eu a ajudo nas atividades que é preciso e tenho o apoio dela na hora de aplicar as atividades que eu proponho (SOUZA; LONGHIN, 2012, p. 6).

Dentre os que sofreram resistência, 10% afirmaram que o professor da sala permaneceu inacessível:

A maior dificuldade enfrentada durante a minha participação no projeto foi saber lidar com a professora, pois ela é uma pessoa muito fechada [...]. Lembro-me de uma situação em que eu estava ajudando as crianças com dificuldades e ela chegou a dizer que eu estava atrapalhando os demais alunos (SOUZA; LONGHIN, 2012, p. 7).

A análise das fontes evidenciou também que as professoras resistiam por sentirem-se coagidas, observadas, avaliadas ou, em outros casos, por não identificarem os bolsistas como futuros professores e sequer reconhecerem que os mesmos sejam providos de informações que eles ainda não possuem.

O último caso é o que mais causa preocupação porque, como um bolsista relata em seu trabalho, esses tipos de manifestações intimidam os licenciandos, deixando-os receosos e descrentes sobre suas potencialidades como futuros professores.

3.3 Expectativas para o Início da Carreira

Apesar das adversidades que dificultaram o aproveitamento máximo das ações do PIBID nas escolas, os bolsistas do subprojeto de Pedagogia têm expectativas positivas para iniciarem a carreira. A maioria deles revelou otimismo, ressaltando que a experiência PIBID veio a reafirmar a certeza pela escolha da profissão docente. No entanto, a questão da expectativa, foco deste bloco temático, é tão relativa quanto às relações interpessoais, abordada no bloco anterior. Para entender melhor o que sentem alguns bolsistas, recorreu-se mais uma vez às entrevistas sistematizadas em artigo:

Depois de dois anos tendo diversas experiências com a rotina da sala de aula e com a proximidade do trabalho docente posso afirmar que, minhas expectativas em relação ao meu trabalho como professora se mostram altamente positivas em função do conhecimento que obtive durante a participação no projeto (SOUZA; LONGHIN, 2012, p. 9).

As expectativas oscilam junto com o dia-a-dia em sala de aula, às vezes muito positivas, às vezes nem tanto. Mas com a vivência tão intensa na escola, convivendo com professores, diretores e coordenadores, aos poucos vamos formando a ideia do que se deve e do que não se deve fazer, em diversos momentos e em relação a várias pessoas (SOUZA; LONGHIN, 2012, p. 9).

Os depoimentos acima revelam que as expectativas para o início da carreira docente estão diretamente relacionadas ao que os bolsistas presenciam, diariamente, na sala de aula e na escola. Nota-se ainda, o desenvolvimento da capacidade de discernimento do que é ou não adequado de se fazer em termos de atitude no contexto escolar, bem como, do que pode ou não ser incorporado para o exercício profissional futuro. A esse respeito, Pimenta e Lima (2004) afirmam que, ao transitarem da escola para a universidade e, desta para a escola, os licenciandos passam a ter condições de organizar relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o mero objetivo de reproduzir ou criticar os modelos vigentes, mas de compreendê-los e ultrapassá-los.

Tendo em vista que as expectativas implicam sentir-se ou não preparado o bastante para exercer efetivamente a profissão, faz-se importante expor também a permanência de certos receios:

Apesar de ainda não me sentir totalmente preparada para iniciar a carreira docente, como participante do PIBID posso dizer que estou tendo uma preparação bem sólida e reflexiva, por estar inserida em uma sala de aula e em contato com o contexto escolar (SOUZA; LONGHIN, 2012, p. 9-10).

Embora não se tenha informações atualizadas da situação dos bolsistas que participaram das entrevistas em 2011 e na ocasião cursavam os últimos anos da graduação em Pedagogia e, portanto, já concluíram o curso, sabe-se que parte deles já se inseriu nas escolas públicas como professores efetivos e que desempenham a profissão docente de forma prazerosa. Provavelmente isso possa

ser consequência da participação orientada dos mesmos no PIBID, o que lhes proveu facilidade para compreender e enfrentar os desafios da docência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro e talvez mais importante apontamento sobre a análise das fontes do PIBID Pedagogia é que, de fato, contemplam as metas idealizadas por seus colaboradores e que permitiram incluir nesta pesquisa uma visão mais ampla e realista sobre os impactos do programa PIBID na perspectiva dos bolsistas e também dos professores que os receberam, por considerar-se que “a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso da política”. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 266).

Conforme pôde ser percebido, as ações do PIBID ainda deixam lacunas que separam a formação teórica da formação prática de professores, talvez em razão de a resistência dos professores e, até mesmo da própria escola, perpetuarem a visão de que estágio e/ou qualquer intervenção realizada por “aprendizes da docência” não tem legitimidade. A resistência, entretanto, não deve ser compreendida à luz de julgamentos, pois apesar de representar um grande empecilho para a formação dos estagiários/bolsistas, denota o descontentamento dos professores face às adaptações que têm de se submeter sem terem recebido uma preparação anterior. Este assunto foge do escopo deste trabalho, mas é importante destacar que seu aprofundamento merece a atenção de estudiosos, uma vez que a literatura de pesquisa cuja contribuição se volte à questão da resistência docente nesse prisma ainda é muito limitada.

Com relação ao problema desta pesquisa, que reside na possibilidade de se reconfigurar a inserção à docência a partir de novas propostas, como o PIBID, as conclusões ainda são embrionárias devido à recente existência dessas iniciativas e às variações entre a operacionalização de um subprojeto e de outro. Porém, algumas pistas podem ser apresentadas, entre elas a grande potencialidade que o PIBID detém para reconfigurar o significado e a estrutura da formação prática e para influenciar uma possível mudança do modelo vigente de estágio supervisionado através de ações que provoquem a mobilização das universidades e que convoquem as escolas e seus docentes para um trabalho de parceria profícua.

Outras razões indicativas do trabalho bem sucedido desenvolvido pelo PIBID podem ser assim pontuadas:

- realização de atuação prática na sala de aula, não vivenciada nos estágios supervisionados;
- enfrentamento de situações difíceis no contexto escolar como um todo, que mobilizou os bolsistas a buscarem estratégias de superação;
- articulação entre os conhecimentos teóricos das disciplinas de conteúdo, metodologia e prática de ensino e de didática na formação inicial e as atividades nas escolas por meio de transposições didáticas;
- socialização de experiências nas reuniões realizadas na universidade com todos os bolsistas e colaboradores do subprojeto;
- incorporação de habilidades técnicas referentes ao como fazer do professor em sala de aula, que de acordo com Sant'Anna (1979) envolvem a organização e seleção de conteúdos, elaboração e preparo da sequência das atividades e das unidades de conteúdo, formulação de perguntas e exemplos para estimular a participação dos alunos e explicar a matéria, avaliação e acompanhamento do desempenho dos alunos.

Para finalizar, salienta-se a importância do investimento na valorização docente e na formação inicial a partir de iniciativas que se direcionem ao efetivo preparo prático de futuros professores, conforme as ações do programa PIBID têm possibilitado.

ABSTRACT: This paper has as objective to discuss and rethink questions about the process of insertion to teaching. Taking as starting point the configuration of undergraduate courses in Brazil, especially in relation to the mode of conducting the undergraduates to learning of the teaching *in loco*, this study presents the implications of new proposals and policies actions in an attempt to overcome the challenges that threaten the performance quality of prospective teachers in the profession. The research uses the literature of the area and a case study that points out the potential for an incentive program to teaching. As part of the results, highlights the need for investment in initiatives they are directed to the strengthening of practical training portion.

KEYWORDS: Insertion to teaching. Initial teacher training. Formative programs.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n. 145, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2013.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 307-335.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seu currículo; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 5-23.

PÉREZ-GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

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

SANT'ANNA, Flávia Maria. Nove habilidades técnicas de ensino. In: SANT'ANNA, Flávia Maria. **Microensino e Habilidades Técnicas do Professor**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979, p. 19-48.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Bolsa Alfabetização**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/Secretaria de Estado da Educação, 2007. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>>. Acesso em: 01 dez. 2013.



SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; LONGHIN, Rayana Silveira Souza. A constituição da identidade e dos saberes docentes: o projeto PIBID em foco. **CAMINE**: Caminhos da Educação, vol. 4, n. 2, p. 1-12, 2012.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

Recebido: 03/01/2014

Aprovado: 03/03/2014