



III CONISE
III Congresso Internacional
Salesiano de Educação



Direitos Humanos e Formação de Professores:
tensões, desafios e propostas

23/24/25
OUTUBRO 2017



CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTITUIÇÃO DO FUTURO PROFESSOR: UM OLHAR DOS LICENCIANDOS/BOLSISTAS

Ana Carolina da Silva Rocha- UNITAU¹

caroljp_24@hotmail.com

Viviane Cristina Pavanetti de Souza- UNITAU²

viviane.pavanetti@gmail.com

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil- UNITAU³

ana.calil@unitau.com.br

EIXO TEMÁTICO: Formação de Professores para Educação em direitos humanos

RESUMO – O presente artigo busca refletir e discutir dados de uma pesquisa feita com licenciandos de Educação Física participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de uma Universidade do Vale do Paraíba. Teve como objetivo central compreender as contribuições do PIBID na constituição do futuro professor, os licenciandos/bolsistas, sobre sua concepção de *ser professor* na Educação atual. A discussão centralizou-se nos referenciais teóricos sobre o programa como: legislações (pareceres, portarias, leis e decretos) e os autores que estudam essa fase de formação de professor - inicial e os dados coletados por meio de um questionário aplicado aos 43 licenciandos do programa, estabelecendo assim, uma relação dialógica entre os dados e a teoria. Na análise dos dados foram obtidos resultados que corroboram com a literatura existente sobre a formação inicial docente. Destacam-se nos extratos dos participantes três eixos temáticos: PIBID, trajetória profissional docente e desenvolvimento profissional, na qual apresentam subdivisões em categorias. Em linhas gerais, os participantes avaliam o PIBID como um programa que oportuniza boas experiências, levando-os a certeza da profissão escolhida, a segurança de ingressar na rotina escolar, bem como suas dificuldades futuras e sua responsabilidade em se tornarem professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial. Profissão docente. PIBID.

¹ Aluna da Universidade de Taubaté (UNITAU), mestranda em Mestrado Profissional em educação 2016-2017, pós-graduação lato-sensu em gestão escolar, graduação em Normal Superior. Atua como professora de ed. básica.

² Aluna da Universidade de Taubaté (UNITAU), mestranda em Mestrado Profissional em educação 2016-2017, pós-graduação lato-sensu em gestão escolar e treinamento desportivo, graduação em Educação Física. Atua como professora de ed. básica e no ens. Superior; Supervisora do PIBID- desde 2012.

³ Orientadora e professora do programa de pós-graduação- Mestrado em Educação e Licenciatura em Pedagogia- da Universidade de Taubaté (UNITAU).

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido amplamente discutida, investigada e observada por vários pesquisadores e profissionais da área da Educação tanto para minimizar especulações da mídia quanto para investigar o efeito das políticas públicas na qualidade de ensino. Segundo Garcia (1999), a implementação de uma formação docente que realmente traga benefícios e melhoria para a qualidade de ensino é a que instiga inúmeras pesquisas e políticas públicas sobre o tema.

André (2016, p. 17) reflete sua preocupação sobre a discordância existente no discurso dos profissionais da educação de como implementar uma formação de professor que resulte em melhoria desse profissional “Se é certo o consenso acerca da importância dessa proposta, há pouca concordância sobre como implementá-la” e por isso o presente estudo corrobora.

Sendo um campo promissor os estudiosos da área passaram a se questionar sobre o que fazer com essas pesquisas se não houver melhora na formação dos professores e para continuar “indagando sobre problemas específicos da sua estrutura conceitual” (GARCIA, 1999, p. 24). Um desses dificultadores da formação docente, citado pelo autor é a discrepância entre o que é ensinado nas universidades (teoria) e o que é encontrado na sala de aula (prática).

Nesse contexto, várias foram as políticas públicas e ações voltadas para a formação do professorado. André (2016) em seu artigo intitulado “Políticas de Iniciação à docência para uma formação de profissional qualificada”, propõe a discussão dessas ações governamentais nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal em nosso país como: Bolsa Alfabetização- BA criado em 2007, Bolsa Formação- Aluno- Aprendizagem- BFAA instituído em 2010 e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência- PIBID como uma iniciativa da CAPES para promover uma ação inovadora à formação inicial docente.

A criação do Pibid deu-se por meio do decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Trata-se de um programa que atua com incentivos financeiros, sendo eles fornecidos como bolsas de estudos vinculadas a projetos de iniciação à docência, exercidos por instituições brasileiras de nível superior em conjunto com a rede pública de ensino, por meio de escolas de educação básica selecionadas pelo programa. Seu principal objetivo é o incentivo à docência e a formação de professores mais capacitados, pois estreitar a distância entre a universidade e a escola.

Dessa maneira o presente artigo traz o PIBID como objeto de seu estudo, pois acredita estar em consonância com as pesquisas atuais sobre a área da Ciência da Educação e por se tratar de uma das perspectivas que Garcia (1999, p. 25) defende ao dizer que “o objeto de estudo da formação docente está centrado no **processo de formação, preparação, profissionalização e socialização** dos professores” (*grifo nosso*). Assim, investigar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nos parece promissor para compreendermos e refletirmos sobre uma política pública federal direcionada a melhoria da formação inicial dos professores e indiretamente à formação continuada de todos os envolvidos no programa, como discutimos a seguir.

Sendo delimitado o campo de estudo (formação docente) o questionamento principal que nos impulsiona é: Quais são as contribuições do PIBID, na perspectiva dos licenciandos, em sua constituição profissional?

Dessa maneira utilizamos como fonte de dados: legislações (portarias, decretos) e relatórios (relatório de gestão de 2009-2014) sobre a criação e trajetória do PIBID, e pesquisas de autores como: André (2016), Ambrosetti e Calil (2016), Nóvoa (1992) Tardif (2008) e Marcelo (2009) para fundamentar a base teórica da Formação inicial dos professores e por último, porém não menos importante a coleta de dados através da aplicação do questionário em 43 bolsistas e licenciandos, participantes do estudo.

2 Formação docente em fase inicial: a importância desse momento na constituição de se tornar Professor

A profissão docente vem sendo foco de pesquisas científicas recentemente no Brasil, com a figura do professor em evidência, pois o professor passou a ser visto como um agente social e cheio de conhecimentos, deixando de lado a ideia reducionista de, apenas, reproduzidor

de conhecimento de outrem (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2008) o que revela um avanço para a reflexão sobre a educação no país.

Gatti (2016) afirma que esta preocupação é relevante, pois o professor ocupa lugar primordial na sociedade e no contexto da educação.

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infra-estrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais (GATTI, 2016, p. 164).

Na perspectiva da autora a presente pesquisa corrobora para área da Formação docente, primeiramente por colocar em foco de estudo o futuro professor, o licenciando e, por entender que o mesmo, por ser essa figura imprescindível, precisa ter uma formação inicial que lhe oportunize dar “o pontapé” na construção de sua base de saberes necessários à profissão.

Deste modo ao investigar as contribuições do PIBID na formação inicial dos licenciandos/bolsistas o estudo fomentará não somente os benefícios dessa política pública para a formação dos licenciandos participantes, mas evidenciará as concepções, os conceitos, os saberes e os desafios que esses futuros professores enfrentarão na sala de aula.

Para tanto, ao iniciar a discussão é necessário compreender o que é a formação docente e formação docente em fase inicial, e porque esta última é tão importante para a constituição de se tornar professor.

A Formação docente vem recebendo novos entendimentos pela academia e profissionais da educação, portanto, repensar sobre esse conceito tão arraigado socialmente como sinônimo de treinos e técnicas torna-se necessário para direcionar entendimentos e reflexões. A formação docente neste estudo é compreendida como o diálogo entre a teoria e as contribuições experienciais do docente, sejam elas de natureza pessoal, cultural ou profissional. Sendo tais experiências responsáveis pelo fomento da aprendizagem e a aplicabilidade, ou não, da formação na prática em sala de aula (GARCIA, 1999).

A partir desse entendimento compreende-se que a formação docente é aquela que se torna capaz de permear qualquer período profissional e diversos espaços, desde que o professor através desses momentos melhore ou reflita suas práticas, conceitos e crenças.

A formação docente inicial, na literatura, faz parte do desenvolvimento profissional do professor como cita Cunha (2013, p. 612) ao afirmar que o mesmo se subdivide em “dois espaços preferenciais: o da formação inicial e o da formação continuada”.

Como nossa pesquisa caminha na discussão da formação docente inicial é preciso conhecer esse período vivenciado por todos aqueles que pretendem seguir essa carreira. Assim, pesquisas revelam que o licenciando mesmo antes de se tornar um professor e atuar em sala de aula têm suas próprias concepções de ensino e de aprendizagem devido as suas experiências sociais e culturais, seja em casa com familiares ou na escola como estudante (TARDIF, 2008) e, portanto, já possui uma identidade profissional, mesmo sabendo que esta identidade evolui ao longo da vida. Marcelo (2009, p. 116) corrobora com esse pensamento ao admitir que “os aspirantes a professores não são “vasos vazios” quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas [...]”, as quais influenciarão sua prática docente futura.

Dessa maneira a formação inicial que “visa a habituar os alunos- futuros professores- à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos-reflexivos” (TARDIF, 2008 p. 288) precisa reconhecer e diferenciar essa “pertença” identitária do que é ensinar e do que é aprender por parte dos licenciandos a fim de propor uma formação de qualidade.

Há diversas discussões sobre qual período ocorre a formação inicial, porém o que é comum a todos os autores que estudam essa fase do desenvolvimento profissional docente⁴ é de que esta fase se inicia na graduação habilitando o licenciando para o exercício legal das atribuições de professor e cabe à instituição formadora promover os saberes necessários para esta prática (CUNHA, 2013).

Nesse sentido, as ideias de Tardif (2008) e Nóvoa (2009) convergem com as de Cunha (2013), sobre a formação inicial começar na graduação, na aprendizagem universitária do ofício, porém, não termina na conclusão do curso de licenciatura, e sim, continua entre o primeiro ao quinto ano de profissão com o que os autores denominam como “choque da realidade” ou “choque de transição”.

⁴ Desenvolvimento profissional é o processo mediante o qual os professores, sós ou com outros, revisam, renovam e desenvolvem seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, mediante os quais adquirem e desenvolvem conhecimento, habilidades e inteligência emocional, essenciais para um bom pensamento profissional, o planejamento e prática com as crianças, os jovens e seus companheiros, ao longo de cada uma das etapas de sua vida como docente.

Tardif (2008), traz à tona vários autores e pesquisadores da formação docente e cita duas fases predominantes que os recém-formados passam: a da exploração (de um a três anos) e a fase da estabilização (de três a sete anos), cada qual com suas especificidades. No entanto essas fases não passam devido ao tempo “relógio” somente, mas das influências exercidas pelas suas experiências pessoais, culturais e sociais, formativas e profissionais.

Dessa maneira a formação inicial que ocorre na universidade com políticas públicas como o PIBID pode acelerar, ou não, essa passagem da exploração para a estabilização do recém-professor, pois se sabe que “a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho” (TARDIF, 2008, p. 86).

De acordo com Gatti (2012, p. 3)

Os professores recém-formados encontram-se em uma condição em que estão legalmente habilitados para o exercício profissional, mas, não estão preparados de modo suficiente para o início de seu exercício profissional. Ele se defronta com uma situação complexa que integra objetivos a atingir, formas de comunicação didática com crianças ou jovens, emoções e reações, alunos heterogêneos, com suas características individuais e socioculturais, os conteúdos disciplinares que tem que manejar e ajustar a um nível escolar determinado, a idade dos estudantes, o clima psico-sociológico da escola, entre outros aspectos que estão presentes nas relações na educação escolar.

É nesse contexto de pré-conhecimento do que são: ensino, aprendizagem e contexto escolar que a formação docente em fase inicial preocupa as esferas governamentais, acadêmicas e a sociedade. Dessa forma é necessário que os licenciando tenham mais momentos de observação dirigida e que auxiliem na formação desses futuros professores que irão trabalhar nessa carreira que tem por condição a complexidade de influenciadores interno e externos a sua ação (TARDIF, 2004).

Quando a formação docente em fase inicial e o futuro professor, em fase de formação acadêmica, tem possibilidade de adquirir essa consciência profissional, mesmo que parcial e experiencial, inicia a construção do seu próprio desenvolvimento profissional, pois o licenciando começa o movimento de ressignificação deixando de lado o status de leigo para ir conquistando pouco a pouco a experiência e a maturidade dos saberes necessários à docência.

2.1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência- PIBID: criação e trajetória

A Educação Brasileira em meados da década de 90 vivenciou um avanço referente à legislação e planejamento na área da educação ao sancionar a Lei de Diretrizes e Base - LDB 9394/96 e, posteriormente, a formulação do primeiro Plano Nacional de Educação- PNE, ambos com propostas e ações para todo o sistema educacional do país, sendo uma delas a reestruturação e o incentivo à formação docente como apregoa os artigos 61, 62,63 e 67 da LDB (SOCZEK, 2011).

Assim, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma das ações de natureza resolutivas na forma de políticas públicas do Governo Federal, mas precisamente da CAPES. Tal programa ao se instituir passou por diversos momentos de reestruturação e delimitação como é esperado por algo inovador.

Criado em 2007 através da Portaria de nº 38 do mesmo ano, de maneira experimental, o programa obtinha uma estrutura restrita como demonstra a própria portaria: poucas Instituições de Ensino Superior- IES e licenciaturas participantes e poucas diretrizes de funcionamento. Sua abrangência contemplava grande parte as áreas da educação voltadas para a docência no ensino médio.

Logo em 2010, por incentivo do presidente da CAPES- Jorge Almeida Guimarães em 2009, o programa torna-se uma política pública através da nova Portaria de nº 72/2010 fornecendo maiores detalhes⁵ sobre a estrutura, organização, público, objetivos, recursos entre outros requisitos para sua implementação.

No relatório de Gestão de 2009/2014 organizado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEBP) que descreve esse processo de desenvolvimento do PIBID cita que neste período o programa já estabeleceu sua finalidade de apoiar a iniciação à docência e a melhoria da qualidade de ensino ao escolher as escolas integrantes pelo seu desempenho nas provas externas: Prova Brasil, Provinha Brasil, SAEB, ENEM e outras.

No entanto apresentava poucas especificidades sobre o funcionamento do programa e diretriz de atuação dos envolvidos, sendo apenas descrito que “ao licenciando estava vedada a alocação do mesmo para atividades administrativas ou operacionais na escola” (CAPES, 2009) em que atua. Resultando em diversas interpretações e ações, por partes dos participantes do programa, sobre o que fazer com o licenciando na unidade escolar.

⁵ Ver Portaria de nº 72/2010 (CAPES) e Gestão de 2009/2014 (DEBP).

O Governo federal instituiu o decreto nº 7.219, de 24/6/10, utilizando como fonte primária as portarias anteriores da CAPES, descreve com mais detalhes as funções dos integrantes do programa como o *bolsista*, o *coordenador institucional*, *coordenador de área* e o *supervisor do projeto institucional*, cabendo ao bolsista estar regularmente matriculado em curso de licenciatura e cumprir a carga horária de 30 h/mensais no programa; ao Coordenador institucional a função de acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades do programa; o Coordenador de área as funções de planejar, organizar, executar as atividades do programa juntamente com o bolsista e a escola e por último o professor supervisor universitário responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

O que representava um avanço na estruturação do programa e um melhor acompanhamento de suas ações, porém ainda não colocava em pauta a formação inicial com o estreitamento da distância entre a teoria e a prática junto das atividades dos licenciandos nas escolas de educação básica.

Em 2013 há alteração da LDB 9394/96 pela lei nº 12.796 de 4 de abril do mesmo ano, para a inserção dos incisos 4 e 5 do art. 62 que trata especificamente de objetivos contemplados pelo PIBID:

§ 4o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

O que translada o Programa PIBID de uma política pública de Governo para uma política pública de Estado estabelecendo o PIBID como uma política favorável e dinâmica na formação inicial dos professores.

A CAPES, lançou a portaria de nº 96 em julho de 2013 com uma nova reestruturação e ampliação dos objetivos, funcionamento, implementação, oferta e outras peculiaridades sobre o PIBID que foram feitas através da observação e reflexão da experiência vivenciada durante os anos anteriores do programa. Esta portaria permanece até hoje como diretriz do programa, no qual descrevemos a seguir.

Em março de 2016 o PIBID passa a integrar o conjunto de ações do MEC (Ministério da Educação e Cultura), saindo das mãos da CAPES, para intensificar a alfabetização do país através da Portaria de nº 46 de abril de 2016. A nova estrutura e organização do Programa dispunham de novas regulamentações e diretrizes desvinculadas a todo o processo de construção do programa. Nessa nova proposta o principal objetivo era o combate ao analfabetismo presente nas escolas brasileiras.

No entanto essa nova regulamentação e estrutura não agradaram a população acadêmica e os envolvidos nos programas atuantes surgindo muitas críticas, abaixo assinados, movimentos em redes sociais entre outros para a revogação de tal portaria, o que ocorreu em julho de 2016, retornando a portaria anterior de nº 96.

Assim, após essa construção do PIBID o programa estrutura-se, em síntese, na oferta de bolsas de iniciação à docência aos alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais das IES e que dediquem o estágio nas escolas públicas de ensino. Esta parceria faz a articulação entre as IES (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional de 4,4, bem como corrobora para a melhoria da formação docente em fase inicial através do estreitamento da distância entre a teoria e a prática aos licenciandos e na formação continuada dos professores envolvidos, pois propicia a reflexão da práxis e a (re) construção do seu próprio saber.

O Programa tem duas especificidades no que se refere à atuação recebendo nomenclaturas diferenciadas: O PIBID e o PIBID Diversidade. O PIBID Diversidade diferencia apenas a atuação que o licenciando irá exercer após de concluído sua formação superior, que deverá estar centrado no exercício da docência nas escolas indígenas, do campo, das ribeirinhas e quilombolas.

No mais, os dois Programas são iguais tendo os mesmos objetivos, sendo os principais:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

- 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;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2016)

No que se refere à IES a portaria recomenda que os institutos interessados em participar do Pibid devem apresentar a Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podendo se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura e após aprovação recebem cotas de bolsas, recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto.

Os envolvidos pelo programa são: Iniciação à docência – para **estudantes** de licenciatura que são selecionados pela IES, **Supervisão** – para professores de escolas públicas de educação básica que se escreverem no programa, **Coordenação de área** – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos, **Coordenação de área de gestão de processos educacionais** – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES e **Coordenação institucional** – para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES.

As bolsas variam de R\$ 400,00 a R\$ 1.500,00 que são pagas pela Capes diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

O PIBID oferece aos licenciandos, os participantes desse estudo, uma antecipação de sua vivência escolar em sua complexidade, ou seja, atuação direta nas relações interpessoais com os alunos, funcionários, professores e equipe gestora, bem como, a aproximação burocrática e pedagógica através das documentações, regimentos, planos de aulas e proposta educacional o que a Universidade não teria condições por si propiciar ao seu licenciando.

O licenciando entra na realidade profissional pretendida antecipando suas futuras funções através das observações de técnicas de didáticas dos professores mais experientes, ministrando aulas e executando pequenos projetos com os alunos da escola, com o diferencial de ter a supervisão imediata de um professor formador. Com essa proximidade o bolsista do

programa desenvolve competências e habilidades para entender as relações peculiares que se estabelecem entre os processos de aprender e ensinar na prática (RAUSCH, FRANTZ, 2013).

3 Percurso Metodológico

O percurso metodológico sob a luz da abordagem qualitativa, na qual o pesquisador propõe-se a analisar com maior profundidade as subjetividades dos dados coletados.

A amostra deste estudo foi composta por 43 licenciandos da área de Educação Física de uma Universidade do Vale do Paraíba, sendo todos bolsistas do PIBID. A escolha desses licenciandos decorreu-se por serem bolsistas de um programa federal de iniciação à docência, já que o objetivo do artigo é compreender as contribuições do programa sobre a constituição de *ser professor* na Educação atual pelos licenciandos/bolsistas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário que foi organizado em dois agrupamentos de perguntas: o primeiro composto por quatro perguntas fechadas com finalidade de construir o perfil dos participantes como: idade, sexo, tempo de participação no PIBID, escolas em que participou; o segundo agrupamento com 14 perguntas abertas e fechadas teve o intuito de investigar a atribuição de significado: ao PIBID e a sua proposta, as práticas desenvolvidas durante sua permanência na escola, ao conceito de ser professor, a concepção de profissionalidade docente, os desafios atuais da carreira e suas perspectivas após o programa.

Já para a análise foi referenciado Franco (2003), pois busca a profunda e exausta leitura sobre os dados e contextos para a compreensão dos mesmos. Os dados foram organizados e tabulados por eixos temáticos e, posteriormente, a categorização, sempre respeitando os critérios da exaustividade, representatividade e ética.

Os questionários foram impressos e entregues pessoalmente para cada participante que responderam no mesmo momento e, assinaram o termo de consentimento livre esclarecido. Cabe afirmar que os participantes estavam cientes da objetividade da pesquisa e do respeito ao sigilo, a dignidade e a integridade estabelecida dentro da ética.

4 Análise e resultados

A partir do questionário respondido pelos licenciandos foram muitos os dados coletados para a análise. Agrupamos esse material em três eixos temáticos: PIBID, trajetória profissional docente e desenvolvimento profissional.

Nesses três eixos temáticos concentram-se informações importantes sobre a constituição de *Ser Professor*. Observações e análise das subjetividades presentes nas escritas dos bolsistas descreveram, em linhas gerais, a concepção do PIBID como um programa que oportuniza boas experiências, levando-os a certeza da profissão escolhida, a segurança de ingressar na rotina escolar, bem como suas dificuldades futuras e sua responsabilidade em se tornar professor, nos quais detalharemos a seguir.

Como os licenciandos/ bolsistas veem o PIBID

É inegável que as opiniões acerca do programa sejam positivas pelos licenciandos/ bolsistas. Eles atribuem ao programa qualidades que o coloca como uma experiência única para a sua formação. Ao selecionar três palavras que caracterizava o PIBID os licenciandos escreveram diversos vocábulos otimistas e qualitativos, no qual reorganizamos em duas modalidades de palavras para obtermos uma melhor análise o que representou em: experiência/oportunidade e conhecimento/aprendizagem.

A representatividade das palavras que caracterizava o programa como *experiência e oportunidade* (inserção, início, vivência, experiência e outras) foram representadas por um terço do total de palavras escritas pelos participantes, porém é sabido que todos os envolvidos demonstraram reconhecer que a proposta do programa é diferenciada pelo dinamismo da experiência com a realidade escolar que proporciona. Como demonstra os extratos abaixo:

Pela experiência vivida [...] pois a experiência que tive pelo PIBID será uma boa base para começar a ministrar minhas próprias aulas (L.1).

O PIBID traz uma boa vivência escolar muito boa para o aluno, mostrando a realidade que se passa na escola ajudando no amadurecimento do professor (L. 2).

Percebe-se que a representação dos licenciandos/bolsistas sobre o programa é daquele que promove conhecimento e aprendizagem pela experiência antecipada da docência que o mesmo proporciona, porém Tardif (2002) vem discutir que a experiência por si só não basta para fomentar os saberes necessários para *ser professor*, mas sem ela seria impossível já que a ação docente é, em parte, condicionada por uma complexidade de influenciadores externos e internos ao professor.

Assim, ter uma experiência de observação dirigida e formadora como é a proposta do PIBID é imprescindível para a construção da identidade profissional do futuro professor, pois o licenciando/bolsista consegue compreender e desmistificar, mesmo que de maneira principiante, como os saberes docentes são constituídos.

No entanto, quando analisamos as perguntas abertas sobre as concepções acerca da profissão (escola, professor, aluno) ou sobre as contribuições do programa na formação inicial dos participantes confirmamos o que as palavras escolhidas demonstram que o PIBID é referenciado pelos mesmos com um programa que propicia reflexões, conhecimentos e aprendizagens. Como demonstra os trechos abaixo:

[...] Pois o PIBID me trouxe conhecimento e experiência, para que assim, posso me sentir segura em ministrar aula (L. 3).

Eu pensava que educação física era só futebol e hoje vejo que não é somente isso (L. 5).

Antes a escola era espaço de aprendizado para todos, visualizava somente a educação. Hoje a escola é espaço de aprendizado para a vida, a favor da inclusão social (L. 10).

Percebe-se que os licenciandos ao falarem sobre suas concepções e ideias deixam transparecer que a oportunidade da experiência de formação in loco, na própria escola, pelo PIBID é provocadora de conhecimentos importantes para se tornar professor. Conhecimentos estes, que se antecipam pelas vivências no programa, que os licenciandos iriam obter, apenas, após seu ingresso na profissão.

O que os licenciandos revelam sobre sua *trajetória profissional docente*

Esse eixo temático revela as influências do PIBID na formação inicial do futuro professor. Não que o conceito e valorização do programa, que apresentamos acima, não sejam importantes, até porque uma boa representação gera influências, mais saber quais são elas é o principal foco desse artigo, pois somente evidenciando as influências podemos observar a trajetória profissional desse futuro professor na sua tarefa de constituir-se.

As categorias que emergiram da análise dos dados sobre esse contexto estão entrelaçadas à constituição de se tornar professor. Estas são: *identidade docente, profissionalidade e desenvolvimento profissional*.

Subdividimos esse eixo em categorias não na perspectiva de serem conceitos e fases isoladas na trajetória docente, mas sim, para a organização dos dados e discussão desse estudo. Entendemos que todas as categorias aqui elencadas acontecem simultaneamente no desenvolvimento profissional do professor, mas compreendemos também a necessidade de explicar sobre eles distintamente.

Dessa maneira os licenciandos representaram em suas respostas estar reorganizando sua identidade pessoal e construindo também sua *identidade profissional* como afirma Nóvoa

(1992), pois se percebe na escrita dos participantes a inusitada descoberta por eles de querer trabalhar na escola como professor já que a área de Educação Física abre outras portas profissionais além da docência aos que se formam.

[...] Não gostaria de trabalhar em escolas, agora é a área que mais me identifico (L. 32).

Acredito que devo me profissionalizar mais em academia antes, mas se for preciso me dedicarei para fazer um bom trabalho na escola, isso já não me assusta (L.2).

Após essa descoberta pela docência percebe-se que o licenciando entra num esforço para descartar conceitos que antes eram verdades para ele, pois estavam baseados sobre crenças de quando eram estudantes, concepção da docência por vocação ou experiências familiares. Quando se deparam com a realidade escolar exercendo um papel diferente do que estava habituado (aluno, sobrinho, filho) passa a refletir sobre todo o conhecimento que o sustentava, mesmo que nos dados demonstram contrariedades ao escrever “Nos falta paciência diante da disciplina” (L. 14), “Serei um bom professor porque tenho facilidade de lidar com os alunos” (L. 8). “Serei um bom professor porque é o que eu vivencio desde criança com o exemplo da minha mãe”(L. 5) e “Porque ser professor é treino” (L. 12), pois estes conceitos estão fragmentados e baseados na vocação docente, a maioria dos participantes revelou estar reavaliando seus conceitos e suas concepções.

Sabe-se que essas contradições são características de um processo formativo, onde quer provocar uma identidade profissional crítico-reflexivo. Como ilustram as falas abaixo:

Antes a escola era tudo perfeito, tudo lindo. Não havia dificuldade na minha visão. Agora vejo que tem inúmeros fatores que um bom professor precisa driblar (L. 21).

Antes o professor precisava apenas lecionar. Hoje é preciso lecionar, ser pai, mãe, amiga, tia e tudo um pouco (L. 3).

Quando eu era aluno achava que só o aluno aprendia com o professor, hoje eu vejo que ambos aprendem nessa relação (L. 40).

Hoje eu sei que o professor precisa trabalhar de maneira lúdica, criativa, didática para que possa chamar a atenção dos alunos (L. 3).

Julgava a relação professor-aluno como “puxa-saco”, hoje vejo como instrumento para uma melhor educação e participação (L. 43).

Com essa reflexão crítica os licenciando vão reconstruindo sua identidade profissional a respeito das crenças, conceitos e concepções do que era ensinar e aprender de quando eram estudantes e atualmente, experimentado por eles no programa.

Ao escrever suas experiências práticas vivenciadas na escola em que participa pelo programa o licenciando retrata a sua formação identitária docente, a qual está se constituindo. A proximidade da teoria e prática na execução dos projetos que os licenciando planejam e aplicam aos alunos de suas escolas, são para eles referências de grande aprendizado para se tornar professor.

Contudo, é importante salientar que os licenciandos, por vezes, realizam de dois a três projetos na escola no período em que analisamos (três meses a 18 meses) sendo esses, na sua maioria, modalidades esportivas e recreio dirigido, esse último talvez pela necessidade da escola nos momentos livres das crianças, porém os dados demonstram que os projetos nos quais os licenciandos tem maior domínio e gosto, são por eles citados como maior empolgação e sentimento de realização, os outros são considerados como desafiador mais com uma aprendizagem significativa para sua ação docente futura. Veja os extratos abaixo quando foi perguntado sobre qual projeto, desenvolvido pelo PIBID, mais acrescentou na sua formação enquanto docente:

Corpo em movimento, pois a dança é a modalidade que mais identifico e com isso me “empenho” melhor (L. 3).

Capoeira, pelo fato de muitas pessoas do meu bairro gostarem de capoeira e eu também (L. 9).

Futsal, pois é o projeto que mais tenho facilidade e que os alunos mais gostam (L. 32).

Psicomotricidade, porque foi onde consegui aprender de forma mais clara como a educação física pode ajudar as crianças especiais (L. 31).

Psicomotricidade, porque trabalhei todas as dificuldades dos alunos e sua evolução me deu forças e energias para buscar novas atividades para desenvolver em aula (L. 10).

Handball, porque eu não conhecia as regras do jogo e nunca havia vivenciado. (gostei) (L. 14).

Ao revelarem tais reflexões percebe-se o conceito, mesmo que principiante, de profissionalidade docente. Entende-se por profissionalidade docente como Imbernón (2011) coloca ao dizer que essa profissionalidade está diretamente ligada ao exercício da docência, na categoria da profissão, na valorização e conquistas de direitos. Cada projeto desenvolvido requereu do licenciando esforço pedagógico. Ao se preocuparem com sua formação, pesquisando, aprendendo e conhecendo novas técnicas os licenciando assumem sua responsabilidade como profissional do ensino, nesse sentido que analisamos como fatores de profissionalidade docente. Frases como estas afirmam o despertar para os desafios da profissão, no qual só se é despertada na existência de uma identidade profissional.

Não depende só do professor para as coisas darem certo, é necessária uma estrutura da escola (L. 21).

Espero que até o momento da minha formação a profissão de professor já seja um pouco mais valorizada [...] (L. 15).

Questões como valorização profissional, reconhecimentos, direitos trabalhistas e outros são aspectos que os licenciandos demonstraram estar despertando, mais aspectos de responsabilidade com o outro, o aluno são dados representativos nas falas dos participantes.

Ao perguntar sobre o que precisa para ser um bom professor, foram assinaladas (em ordem de maior representatividade) as seguintes palavras: a relação professor-aluno, o domínio de conteúdo, a paciência e a responsabilidade.

O que os licenciandos apontam sobre seu desenvolvimento profissional

Sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais (MARCELO, 2009, p. 7).

Dessa maneira o licenciando ao iniciar sua formação traz a tona todas as suas influências anteriores e inicia seu próprio desenvolvimento profissional, no qual contempla a complexidade de relações, aprendizagem e conhecimentos que o indivíduo realiza.

Assim, demos um espaço destinado a esse conceito na presente análise para observar nos participantes um quesito importante para a contínua evolução de desenvolvimento profissional nos licenciandos o da autoformação, pois somente sendo responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional é que a formação inicial e suas fases passam mais ligeiramente passando da experimental para a estabilizada (TARDIF, 2008) e, conseqüentemente, o professor sai do status de novato para o experiente.

Ao se falar da autoformação entende-se que “é a postura que o sujeito adota para sua vida pessoal e profissional, remetendo à ideia da aprendizagem contínua, da pessoa inacabada, das verdades provisórias” (AMBROSETTI, CALIL, 2016, p. 233).

Os participantes do programa já representam em seus extratos uma preocupação com seu desenvolvimento profissional, como podemos observar:

Há necessidade de uma boa formação do profissional, pois encontramos muitos problemas (L.13).

Quando se tem uma boa aula, bom domínio daquilo que você preparou para o dia, o gosto por aquilo se torna maior e faz com que você tenha mais certeza do que você quer, por isso é preciso conhecer (L. 25).

Tenho preocupação em acompanhar a evolução tecnológica e o pensamento dos alunos, falar a linguagem eles é de suma importância para a melhoria da relação ensino-aprendizagem (L.43).

Tive que montar um novo projeto, com isso pude desenvolver uma habilidade nova e tive mais facilidade depois para montar as aulas (L. 20).

Percebe-se que os licenciandos despertam para autoformação como requisito da sua profissão, o que favorece seu desenvolvimento profissional.

Assim, os dados apontam que o PIBID contribui para a formação docente em fase inicial ao despertar nos futuros professores através de sua proposta e dinâmica aprendizagens que favorecem a construção da sua identidade profissional, as competências básicas para o exercício de sua profissão, sua profissionalidade e contribui com o desenvolvimento profissional ao incita-los para a autoformação.

5 Considerações Finais

O estudo revela a partir dos dados coletados que o Programa de Incentivo a Bolsa de Iniciação à Docência PIBID tem sido reverenciado pelos seus participantes/bolsistas como uma proposta eficaz e positiva para seu processo formativo. Tal eficiência é comprovada nos extratos dos participantes ao falar sobre suas conquistas, experiências, aprendizagens e desafios enfrentados por eles na escola onde atua.

Fica claro que cada participante do estudo tem uma experiência peculiar sobre o programa e seu processo de formação, porém similaridades foram evidenciadas na análise dos dados baseados resultando em categorias compartilhadas por todos.

É fato dizer que a identidade profissional desses futuros professores foi influenciada pelo programa, ao fazer com que os mesmos descobrissem os desafios da realidade escolar e a partir disso fomentassem a segurança da sua escolha profissional e a confiança em poder exercer a profissão.

Os participantes também evidenciaram, mesmo que de maneira subjetiva, estar despertando para os desafios da profissão: sua desvalorização social, seus direitos e sua responsabilidade para com o processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento profissional é representado na análise dos dados quando o licenciando assume para si a tarefa de autoformação, não a formação isolada e egoísta, mas a formação que se estabelece para o outro e com o outro. Essa influência é a que dará o movimento ao processo evolutivo do status do professor novato ao mais experiente.

Acreditamos que o PIBID tem provocado influências significativas nos seus licenciandos/ bolsistas ao propor atividades de contato com a realidade, antecipação do exercício profissional com formação direta e redes de partilha. Reconhecemos também os desafios do programa e limitações por ser uma política pública por apresentar modificações que abalam a estrutura existente conforme foi apresentado nos referenciais teóricos em 2016.

Consideramos que o PIBID estabelece uma relação fecunda entre a formação inicial e a realidade escola, o que refletirá em um professor mais qualificado em sala de aula.

6 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org). **Práticas inovadoras na formação dos professores**. Campinas, SP; Papyrus, 2016, 287 p. – (Práticas Pedagógicas).

AMBROSETTI, N.B; CALIL, A.M.G.C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, M. (org). **Práticas inovadoras na formação dos professores**. Campinas, SP; Papyrus, 2016, p. 215-236.

BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em 13 de set. 2016.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 13 de set. 2016.

_____. Portaria Normativa 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007. **Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf. Acesso em: 13 de set. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 96, de 18/07/2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>. Acesso em 13 de set. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 46, de 11/04/16. **Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: file:///C:/Users/acer/Downloads/Documents/PortariaNormativa122_PIBID.pdf. Acesso em 13 de set. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 72, de 09/04/2010, publicada no DOU de 12/04/2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES.** Disponível em:
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf. Acesso em 13 de set. 2016.

_____. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Docência. Disponível em:
<http://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> . Acesso em: 13 de set. 2016.

_____. Portaria Normativa nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU de 18 de setembro de 2009. **Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES.** Disponível em:
https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_122_PIBID.pdf
Acesso em 13 de set. 2016.

Dados sobre quantitativo de bolsas oferecidas. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 14 de set. 2016.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educ. Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, Set. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>> . Acesso em: 19.07.2017.

FRANCO, M. L.P.B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003, p.72.

GARCIA; C. M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Portugal, Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo. Atlas, 1994.

MARCELO. C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** SISIFO. **Revista Ciência da Educação**, n. 8, jan/abr, 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** In. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

_____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa, Educa. 2009. Cap. 1
Professores: O futuro ainda demora muito tempo? P. 9 – 24

RAUSCH, R. B.;FRANTZ, M. J. **Contribuições do PIBID á formação inicial de professores na compreensão de licenciados bolsistas.** ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 8, n. 2, p.620-641, mai/ago. 2013.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares in: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores.** Vol. 3, n.05 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

