



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UFPI-MESTRADO E
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)**

JUCYELLE DA SILVA SOUSA

**O PROFESSOR INICIANTE, EGRESSO DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O SEU
FAZER PROFISSIONAL, NA ESCOLA**

TERESINA – PI

2018

JUCYELLE DA SILVA SOUSA

**O PROFESSOR INICIANTE, EGRESSO DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O SEU
FAZER PROFISSIONAL, NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Antonia Dalva França Carvalho

TERESINA – PI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

S725p Sousa, Jucyelle da Silva.

O professor iniciante, egresso do programa institucional de bolsa de iniciação à docência e o seu fazer profissional, na escola / Jucyelle da Silva Sousa. – 2018.

154 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

“Orientadora: Prof^a. Dr^a. Antonia Dalva França Carvalho”.

1. Professor iniciante. 2. Início à docência. 3. Pibid.
4. Fazer profissional. I. Título.

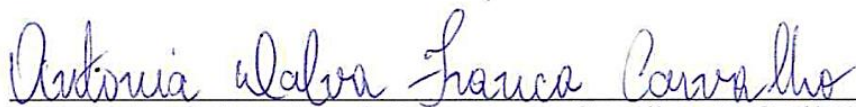
CDD 370.71

JUCYELLE DA SILVA SOUSA

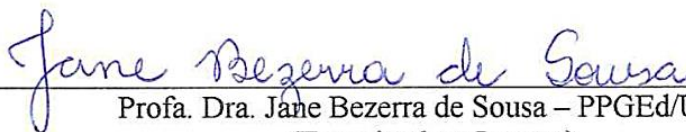
**O PROFESSOR INICIANTE, EGRESSO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O SEU FAZER PROFISSIONAL, NA
ESCOLA**

Teresina-PI, 20 de fevereiro de 2018.

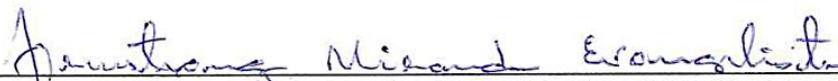
BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Antonia Dalva França-Carvalho – PPGEd/UFPI
(Presidente)



Profa. Dra. Jane Bezerra de Sousa – PPGEd/UFPI
(Examinadora Interna)



Armstrong Miranda Evangelista - PPGGEO/UFPI
(Examinador Externo)

A Deus,

Pela fê que me move e me mantém viva, por se fazer presente em nossas vidas.

A minha família: meu filho amado João Gabriel, meus pais Joaquim e Aldenir, meus irmãos Josean e Júnior, que me apoiaram e suportaram meus momentos de ansiedade nos meses em que me dediquei ao Mestrado. Ao meu companheiro Francisco Mesquita. A minha orientadora Profa. Antonia Dalva, o meu reconhecimento e eterna gratidão pelas inúmeras oportunidades de crescimento e aprendizagem.

Meu eterno carinho.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Deem graças ao Senhor, porque ele é bom. O seu amor dura para sempre!

A Deus pai, pela vida e por seu infinito amor, por não me deixar desistir e por me aceitar de volta em sua casa, depois de muitas ausências. Por me proporcionar tantas oportunidades de estudo e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas. A virgem Maria por sua proteção e por iluminar o meu caminho.

Ao meu filho, João Gabriel, minha maior motivação a quem não canso de dizer o quanto o amo, e que sempre será em primeiro lugar em minha vida.

Ao meu namorado e companheiro, Mesquita Filho, por ser meu porto seguro, por está ao meu lado nessa jornada e compartilhou comigo minhas angústias, medos e alegrias. Obrigada por todas as palavras de incentivo, por todo carinho, amor, compreensão, respeito e por ser tão paciente. Por cuidar tão bem do nosso menino João Gabriel e por sua presença diária. Eu amo muito vocês!

A minha Família, em especial meus pais Maria Aldenir e Joaquim que me ensinaram desde pequena a questionar e, acima de tudo, ser curiosa, muito curiosa. Pelo exemplo de dignidade e perseverança, pela confiança na minha capacidade e sólida formação que me proporcionaram. Pelo apoio de todos os dias, por todo amor e preocupação. Sem vocês eu nada seria.

A minha querida orientadora uma segunda mãe, Prof^a Dra. Antonia Dalva, por seu exemplo de ética e cidadania. A minha eterna gratidão e admiração pela maneira competente, inteligente e amorosa com que me conduziu na construção desta dissertação, sua atenção e apoio, os puxões de orelha, que serviam para minha concentração e dedicação a pesquisa. Por me proporcionar ao longo de oito anos oportunidades de aprendizagens, de crescimento e amadurecimento.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) por me acolher e oportunizar inúmeros momentos de aprendizagem, pelas experiências que tive ao longo desses oito anos de formação.

Aos participantes da pesquisa, que me apoiaram e abraçaram esta pesquisa, que se disponibilizaram a participar, acreditando na contribuição deste estudo para formação dos nossos professores.

Ao NIPEPP, minha segunda família, ao qual compartilho saberes, conhecimentos, alegrias, aprendo a cada encontro com vocês.

As minhas grandes amigas, Ágata e Suely, presentes de Deus na minha vida. Eu não seria a mesma que sou hoje sem o apoio, carinho, incentivo e companheirismo de vocês, obrigada por todos os momentos de alegrias, por me ajudar a suportar as dificuldades diárias, enquanto houver pesquisa estaremos juntas.

A 26ª Turma de Mestrado da UFPI, em que compartilhamos nossas experiências e angústias. Por todos os momentos de alegrias durante nossos lanches no intervalo de nossas aulas. Tenho grande admiração por vocês, por tudo que representam em minha vida.

A CAPES órgão que financiou minha formação enquanto pesquisadora, durante todos esses anos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que me acompanharam e fomentaram em mim através de suas práticas o desejo pela pesquisa e pelo exemplo e preocupação em nossa formação acadêmica, em especial: Profª. Dra. Antonia Dalva França Carvalho, Profª. Dra. Antonia Edna Brito, Profª. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes, Profª. Dra. Carmen Lúcia Cabral de Oliveira, Profª. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro, Profª. Dra. Neide Cavalcante Guedes.

Aos funcionários e a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Aos professores da Banca Examinadora da Qualificação: Profª. Drª. Antonia Dalva França Carvalho (minha querida orientadora), Profa. Dra. Jane Bezerra, Prof. Dr. Baltazar Campos Cortez pela honra de participar desse momento de conclusão do Mestrado em Educação.

Aos professores da Banca Examinadora da Defesa: Profª. Drª. Antonia Dalva França Carvalho (minha querida orientadora), Profa. Dra. Jane Bezerra, Prof. Dr. Armstrong Evangelista Miranda pela honra de participar desse momento de conclusão do Mestrado em Educação.

A todas as pessoas que de maneira indireta contribuíram para a realização deste trabalho e a todos que acreditam na educação!

Minha eterna Gratidão!

RESUMO

O início da docência é uma fase marcada por dilemas e tensões, mas ao mesmo tempo por descobertas e aprendizagens, sendo uma etapa importante na consolidação da carreira profissional docente de professores iniciantes. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência proposto pela Capes para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para da educação Básica, tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação pela articulação entre teoria e prática nas universidades e escolas. Nesse contexto, o presente trabalho partiu da seguinte questão problema: Como o professor iniciante, egresso do PIBID, desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar? O objetivo geral é compreender como o professor iniciante, egresso do PIBID, desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar. O aporte teórico da pesquisa está estruturado sob a luz das concepções de Tardif (2014), Nono (2011), Huberman (2007), Gonçalves (2007), Sacristán (1999), Garcia (1999), Cavaco (1993), Feiman (1988), que abordam sobre o início da docência e a construção da carreira docente. Acerca do PIBID, utilizamos Gatti e André (2014), França-Carvalho (2013), Lima (2007), além das legislações como Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. No que tange o fazer profissional do professor iniciante dialogamos com Sacristán (1999), Veiga (1994). O panorama metodológico da pesquisa tem como aportes as concepções de Gil (2010), Moreira e Caleffe (2008). A pesquisa é de natureza qualitativa, tipo estudo de caso, com abordagem etnometodológica (COULON, 1995). O *locus* da pesquisa foi o Centro de Ensino Integrado Jacira de Oliveira e Silva. Os participantes da pesquisa foram o professor iniciante, egresso do PIBID, o coordenador pedagógico e o diretor geral. Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas e observação aplicado aos participantes. Os dados foram organizados, categorizados e analisados com base na análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) e interpretados através do método hermenêutico-interpretativo proposto por Minayo (2006). Os resultados apontam para um Programa que contribui na inserção profissional e na prática pedagógica do professor iniciante ao tempo que permite uma reelaboração da formação inicial de docentes articulando teoria e prática, de forma significativa permitindo que, os egressos tenham mais facilidade de desenvolver sua prática docente, em razão das experiências inovadoras promovidas pelo PIBID. As discussões propostas no presente estudo ampliam a compreensão sobre as contribuições de Programas de iniciação à docência como o PIBID que, ajudam a melhorar a qualidade das ações voltadas para a formação inicial de futuros professores em início de carreira e contribui para a melhoria do ensino nas escolas da Educação Básica.

Palavras-Chave: Início à docência. Professor iniciante. PIBID. Fazer profissional.

ABSTRACT

The beginning of teaching is a phase marked by dilemmas and tensions, but at the same time by discoveries and learnings, being an important step in the consolidation of the professional career of beginner teachers. The Institutional Scholarship Initiative Program (Programs Institucional de Bolsa de Iniciação) proposed by Capes for the improvement and enhancement of teacher training for Basic Education, aims to support the teaching initiation of undergraduate students and contribute to raising the quality standard of education by the articulation between theory and practice in universities and schools. In this context, the present study started with the following problem: How does the beginning teacher, egress from the PIBID, develop his professional work in the school context? The general objective is to understand how the beginner teacher, egress from PIBID, develops his professional practice in the school context. The theoretical contribution of this research is structured under the light of the conceptions of Tardif (2014), Huberman (2007), Gonçalves (2007), Sacristán (1999), Garcia (1999), Cavaco (1993), Feiman 1988), which deal with the beginning of teaching and the construction of a teaching career. Concerning to PIBID, we use Gatti and André (2014), França-Carvalho (2013), Lima (2007), besides the legislations as Law no. 12,796 / 2013 and Decree nº 7.219 / 2010. Regarding the professional work of the beginner teacher, we discussed with Sacristán (1999), Veiga (1994). The methodological panorama of the research has as contributions the concepts of Gil (2010), Moreira and Caleffe (2008). The research has a qualitative nature, with a case study with an ethnomethodological approach (COULON, 1995). The locus of the research was the Jacira de Oliveira e Silva Integrated Education Center. The research participants were the beginning teachers graduated from PIBID, the pedagogical coordinator and the general director. For the data collection, were used interviews and observation applied to the participants. The data were organized, categorized and analyzed based on the analysis of content proposed by Bardin (1977) and interpreted through the hermeneutic-interpretative method proposed by Minayo (2006). The results point to a program that contributes to the professional insertion and pedagogical practice of the beginning teacher while allowing a re-elaboration of the initial formation of teachers articulating theory and practice, in a significant way allowing the graduates to have an easier way to develop their teaching practice, due to the innovative experiences promoted by PIBID. The discussions proposed in the present study expand the understanding of the contributions of Teacher Initiation Programs such as PIBID, which help to improve the quality of the actions aimed at the initial training of future teachers at the beginning of their careers and contributes to the improvement of teaching in schools of Basic Education.

Key words: Beginning to teach. Beginning teacher. PIBID. Professional practice

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI - Centro de Ensino Integrado

DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IESs - Instituições de Ensino Superior

IFPI – Instituto Técnico Federal do Piauí

MEC - Ministério da Educação

NDP - Núcleo de Desenvolvimento Profissional

NIPEEPP - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional

PIBIC - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UFPI - Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fotografia da fachada do Centro de Ensino Integrado Jacira de Oliveira e Silva.....	29
Figura 2	Categorias de análise da pesquisa.....	35
Figura 3	Organização das categorias da pesquisa, discriminando as subcategorias.....	36
Figura 4	Linhas de ação da DEB.....	42
Figura 5	Desenho do PIBID.....	43
Figura 6	Eixos de ação do PIBID/UFPI.....	51
Figura 7	Membros que integram o PIBID/UFPI.....	52
Figura 8	Fases da formação de professores.....	58
Figura 9	Subcategorias de análises da categoria 2.....	84
Figura 10	Interior da escola.....	86
Figura 11	Laboratório de Física.....	86
Figura 12	Quadra de esportiva.....	87
Figura 13	Sala dos professores.....	87
Figura 14	Biblioteca.....	87
Figura 15	Sala de estudos.....	87
Figura 16	Sala de aula.....	87
Figura 17	Auditório.....	87
Figura 18	Gestão na concepção do professor iniciante.....	91
Figura 19	Dimensões do clima organizacional na concepção do professor iniciante.....	95
Figura 20	Dimensões do planejamento escolar na concepção do professor iniciante.....	98
Figura 21	Conteúdos.....	102
Figura 22	Subcategorias de análises da categoria 2.....	103
Figura 23	Domínio dos eixos da docência do Professor Iniciante.....	111
Figura 24	Subcategorias de análises da categoria 3.....	112
Figura 25	Professor Iniciante Egresso do PIBID.....	125
Gráfico 1	Crescimento do PIBID entre 2009 a 2013.....	45
Gráfico 2	Principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciatura.....	48
Gráfico 3	Acompanhamento dos egressos do PIBID.....	49
Gráfico 4	Número de bolsistas no PIBD/UFPI de 2009 a 2013.....	53

LISTADE TABELAS

Tabela 1	Participantes da pesquisa.....	30
Tabela 2	Síntese da contribuição do PIBID nas escolas participantes do Programa.....	47
Tabela 3	Egressos do PIBID/UFPI.....	54
Tabela 4	Percurso do ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário.....	62
Tabela 5	Estrutura organizacional da escola.....	85

[...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha entre isso e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem e da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura da direita ou da esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha prática, boniteza que dela não some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser do lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste [...].

Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
1.1 Caracterizando a pesquisa: natureza e abordagem.....	24
1.2 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	29
1.3 Participantes da pesquisa.....	30
1.4 Procedimento de produção de dados.....	31
1.5 Metodologia de análise de dados.....	34
CAPITULO 2	
2 O DESENHO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	38
2.1 O PIBID no Brasil.....	40
2.2 Crescimento de bolsistas no PIBI.....	44
2.3 Impactos do PIBID.....	46
2.4 Egressos do PIBID.....	49
2.5 O PIBID – UFPI.....	50
CAPÍTULO 3	
3 INÍCIO À DOCÊNCIA: CONSTRUINDO A CARREIRA DOCENTE	56
3.1 A inserção profissional à docência.....	58
3.2 O ciclo de vida profissional dos professores.....	61
3.3 Traços do percurso profissional da carreira dos professores.....	65
CAPÍTULO 4	
4 O FAZER PROFISSIONAL DO PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	71
4.1 Prática pedagógica.....	73
4.2 Prática pedagógica repetitiva.....	75
4.3 Prática pedagógica reflexiva.....	76
CAPÍTULO 5	
5 O PIBID NA CONTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESVELANDO O PROFESSOR INICIANTE, EGRESSO DO PROGRAMA	82
5.1 Professor iniciante no ambiente escolar.....	84
5.1.1 A escola.....	85
5.1.2 O professor iniciante egresso do PIBID.....	88
5.1.3 A gestão Escolar.....	88
5.1.4 Clima Organizacional.....	91
5.1.5 Planejamento na escola.....	96
5.1.6 Currículo.....	99

5.2	Professor iniciante e o processo de ensino aprendizagem.....	102
5.2.1	Gestão da matéria e gestão da sala de aula.....	103
5.3	PIBID e o início à docência.....	112
5.3.1	Transição do estudante para professor.....	113
5.3.2	Elementos facilitadores.....	116
5.3.3	Desafios no início da carreira.....	117
5.3.4	Desafios da atualidade.....	118
5.3.5	Saberes e competências construídos no PIBID.....	120
5.3.6	Contribuições do PIBID.....	123
REFLEXÕES FINAIS.....		127
REFERÊNCIAS.....		133
APÊNDICES.....		142
APÊNDICE A.....		143
APÊNDICE B.....		147
APÊNDICE C.....		150

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Não há transição que não implique em um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos. (FREIRE, 1979)

Discutir a formação de professores nos dias atuais tem se tornado cada vez mais importante, pois se trata de um tema preocupante e apesar de ser remoto os interesses em pesquisas e estudos vêm se tornando cada vez mais frequentes, pois, são muitos os debates e discussões em nosso país e no mundo e nas diferentes esferas educacionais. Segundo Garcia (1999) a formação de professores é entendida como uma relação entre pessoas, onde formadores e formandos interagem entre si, no intuito de produzir mudanças, ou seja, é um componente fundamental que contribui para o avanço da qualidade do ensino, constituindo-se em um processo contínuo sistemático e organizado.

Diante disso, muitas são as considerações realizadas a respeito dos rumos educacionais do país, seja na construção, organização e consolidação de um banco nacional, que comece pelos currículos para os diferentes níveis de ensino, seja no que tange aos desafios e problemas enfrentados em nível de formação de professores. Entretanto, apesar das dificuldades, é válido pensar em soluções e em atitudes que levem a solucionar os problemas educacionais, tomando como ponto de partida a formação de professores, analisando o início na carreira docente, objeto do nosso estudo. É por meio da carreira docente que o professor irá constatar as enormes contradições da profissão, assim como será estimulado de forma crítica para determinar as situações que emergem há tanto tempo no campo educacional (IMBERNÓN, 2011).

Nos últimos anos observa-se que há uma grande preocupação de diversos estudiosos, professores, gestores, entre outros que envolvem a educação, principalmente no que diz respeito à formação em vários níveis de ensino. Porém, segundo Romanowski (2012), as pesquisas referentes a professores em início de carreira, no Brasil, mostram-se ainda recentes.

Em um levantamento no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os anos de 2000 a 2007, nos Programas de Doutorado e Mestrado, Papi (2010), constatou que nesses oito anos pesquisados foram realizadas 54 pesquisas relacionadas ao professor iniciante. Segundo a autora, os títulos desses trabalhos abordam aspectos amplos, podendo ser divididos em três grupos: o primeiro

é o grupo que analisa diversos pontos relacionados ao professor em início de carreira e sua prática pedagógica e sua iniciação em outras áreas profissionais. O segundo, é o grupo que faz menção principalmente à formação inicial. Encontraram-se trabalhos que fazem referência ao papel da formação inicial em Música e Física, dentre outros. O terceiro e último, é o grupo que mostra uma maior relação com a formação do professor em início de carreira, devido seus títulos (PAPI, 2010).

Nesta mesma direção Corrêa e Portella (2012), localizaram um total de 31 pesquisas entre os anos de 2008 a 2010. As autoras dividiram da seguinte forma: um primeiro grupo onde foram avaliados os trabalhos relativos à formação inicial, que tratavam do processo colaborativo - reflexivo na formação de professores iniciantes de português (língua materna), bem como aqueles que abordavam a prática reflexiva na formação inicial de docentes de Inglês, e também, foram identificados alguns que discutiam sobre o estágio na formação como um espaço de construção de saberes docentes e do aprender a ensinar matemática nas séries iniciais. Em um segundo grupo, o que as autoras consideram que é o mais extenso devido suas temáticas ser tão semelhantes e, assim, é difícil separá-las. Foram analisadas questões sobre a prática pedagógica e a entrada do professor principiante no ambiente profissional. Os achados discutem: a socialização profissional; a manifestação de saberes docentes na prática pedagógica de professores iniciantes; os primeiros anos da docência no discurso de professores de Inglês; a formação docente na área das Ciências Biológicas; outros que refletem sobre as competências e os desafios dos professores iniciantes no ensino superior, bem como dos saberes e conflitos de docentes de Química em início de carreira. No terceiro e último grupo foram incluídos trabalhos que mencionam a formação no período de iniciação. Encontrou-se trabalhos que se referem à formação de docentes em período de iniciação, outros que tratam sobre os programas de monitoria para professores iniciantes e sobre as práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional desses docentes iniciantes. Alguns falam sobre experiências de ensino e aprendizagem de formação *online* em programa de monitoria e investigação com professores universitários sem formação pedagógica (CORRÊA e PORTELLA, 2012).

Em um balanço sucinto acerca das pesquisas desenvolvidas nessa área, Zurlo (2015) buscou no Banco de Teses da Capes os trabalhos que foram realizados sobre essa temática de professores iniciantes entre os anos de 2011 a 2012, pois segundo a autora, são mais recentes e ainda não foram contemplados. A maioria dos trabalhos pesquisados destacam de forma reflexiva e descritiva os métodos de prática do professor iniciante, seus saberes e as dificuldades enfrentadas durante o seu exercício profissional. Em seu levantamento de dados,

a autora encontrou um total de 37 pesquisas que mencionam aspectos amplos e que foram divididos em quatro grupos. No primeiro grupo foram encontradas pesquisas que analisam as diversas questões relacionadas à construção da identidade docente, o processo de socialização e construção da identidade profissional de professores iniciantes de Química, outros de docentes em início de curso superior de formação tecnológica e dos licenciados em Matemática. No segundo grupo localizaram-se pesquisas que fazem referências específicas à formação inicial, que tratam sobre conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo, influência e contribuições dos programas de iniciação científica, bem como dos programas de iniciação à docência na formação superior, a trajetória profissional desse docente. No terceiro grupo descrito por Zurlo (2015), encontrou pesquisas que debatem especificamente sobre a prática profissional, mencionam a prática pedagógica de professores iniciantes que são licenciados nas áreas de Educação Física, Filosofia, Física, Pedagogia, Língua Inglesa, Matemática, entre outros, trabalhos que tratam os saberes docentes de professores formadores no Ensino Superior, Egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) e sua inserção no mercado de trabalho. Por fim, o quarto e último grupo relaciona a formação inicial com a prática profissional, identificado pelas pesquisas que mencionam a trajetória acadêmica - profissional dos egressos de um curso de bacharelado em Química e outro de Ciências Biológicas.

As análises realizadas das respectivas pesquisas evidenciam que os debates acerca dos professores em início de carreira ainda têm um extenso caminho a ser percorrido. Podemos observar que o número de trabalhos que mencionam a formação de docentes iniciantes em início de carreira cresceu desde o estudo feito por Papi e Martins (2010), porém, os estudos que envolvem esse tema ainda é pouco discutido em nosso País até o ano de 2012.

Entendendo que o cotidiano da vida profissional do professor está em crescente investigação, inquietou-nos em saber como ocorre essa trajetória profissional, em particular, do professor em início de carreira, que é egresso de Programas de Iniciação à Docência, uma vez que a entrada na docência é percebida como um caminho difícil, deixando o iniciante submerso a dilemas, expectativas, momentos de crise, necessidades, limitações e contradições que marcam o ingresso na docência.

Neste contexto Garcia (1999, p. 119) considera que “os programas de iniciação configuram-se como o elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente”. Ou seja, estes programas configuram-se como porta de entrada que irá ajudar os docentes iniciantes a avançar no seu caminho profissional, promovendo competências e atitudes adequadas para exercer um ensino de qualidade.

Na perspectiva de Corrêa e Portella (2012, p. 230) “os programas de iniciação podem se apresentar como um caminho para a diminuição da evasão ainda nos primeiros anos da docência e como uma possibilidade na trajetória de desenvolvimento profissional de iniciantes”. E foi com este objetivo que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que incentiva os professores em início de carreira ainda na sua formação a estreitar as relações entre teoria e prática e a entrada na docência Gatti et al (2011).

Neste sentido, reconhecendo a importância dos Programas de Iniciação à Docência que incentivam a construção da identidade docente no início da carreira, assim nos questionamos: Como o professor iniciante, egresso do PIBID, desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar? Levados por este questionamento o presente estudo tem como objetivo geral compreender como o professor iniciante, egresso do PIBID, desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar. Para alcançarmos este objetivo estabelecemos como objetivos específicos: identificar o Professor Iniciante, egresso do PIBID; descrever o fazer profissional do professor iniciante, egresso do PIBID, no contexto escolar; delinear aspectos facilitadores e dificultadores no início da docência do professor iniciante, egresso do PIBID; caracterizar saberes adquiridos no PIBID que integram o fazer profissional do professor iniciante no contexto escolar.

A proposta deste estudo surgiu a partir da vivência como bolsista no âmbito do referido Programa no período de 2012 a 2015, durante minha experiência tive a oportunidade de realizar uma pesquisa de conclusão de curso com o título “a prática do supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no contexto da Escola de tempo Integral”, com o objetivo de investigar quais as contribuições do PIBID na prática pedagógica do professor supervisor.

Os relatos colhidos e a observação da prática desses profissionais nos revelaram que o PIBID contribui significativamente na prática pedagógica dos professores supervisores, promovendo diferentes aprendizagens que interferem diretamente nas ações educativas executadas no interior das salas de aula, e também, na vida profissional dos educadores.

Reconhecendo, assim, a importância e contribuição do Programa para os professores supervisores das escolas públicas nos inquietou querer compreender como o Professor Iniciante, egresso do PIBID desenvolve o seu fazer profissional ao ingressar nas instituições. O interesse em pesquisar o Programa e os seus egressos advém também, de um projeto de

pesquisa já concluído, que teve como foco a inserção profissional dos egressos de Programas de Iniciação à Docência proposto pela Professora Dra. Marli André¹.

Segundo André (2017), a pesquisa ocorreu em dois momentos: um que cobre um grande volume de dados por meio de um Programa chamado survey e outro que foca em casos bem delimitados e aprofundados, estudados por meio de uma multiplicidade de procedimentos metodológicos, como observação, entrevistas, grupos de discussão e registros escritos, são estudos de caso de egressos em seu contexto escolar.

Os sujeitos/participantes do estudo da referida autora são egressos de três programas de Iniciação à Docência: PIBID, Bolsa Alfabetização e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Pedagogia da UNIFESP, assim como os gestores das escolas em que atuam esses egressos.

O primeiro momento da pesquisa teve o propósito de conhecer quem são os egressos dos programas de Iniciação à Docência e as condições em que se inserem profissionalmente na docência por via de um questionário eletrônico foi encaminhada a 3095 egressos desses programas em 18 IES, das quais 8 federais, 2 estaduais, 5 comunitárias e 3 privadas, de nove estados, das regiões Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste do país. O retorno dos dados foi de cerca de 40%, um total de 1237 participantes, (ANDRÉ, 2017).

O questionário tinha em vista caracterizar os egressos em relação à idade, sexo, escolarização anterior, área da licenciatura. Também foram formuladas questões sobre a situação profissional dos egressos, atuação ou não no magistério; tipo de escola e/ou rede; forma de ingresso na carreira; tipo de vínculo; tempo na escola; condições de trabalho; razões para não estarem atuando no magistério.

O levantamento de dados, também, possibilitou conhecer o tipo de escola em que os egressos estavam atuando. As informações do questionário foram tratadas estatisticamente com auxílio do aplicativo estatístico *Statistic Package for the Social Sciences* (SPSS).

O segundo momento da pesquisa consiste em estudos de caso de professores, egressos dos Programas, em processo de inserção profissional nas escolas. Foram estabelecidos como critérios de seleção do caso: ter respondido o questionário, atuar em uma só escola, dispor-se a participar da pesquisa e ter o aceite da instituição escolar.

¹ Marli André é Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da USP e desde 2000 integro o corpo docente do Programa de Estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 2013 assumi a coordenação do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na PUC SP. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de formação de professores e de metodologia da pesquisa em educação.

As informações obtidas pelo *survey* foram esclarecedores para conhecer quem são os egressos dos três programas de iniciação à docência por meio do questionário utilizado, assim, através da pesquisa de André (2017) chegamos ao sujeito desta pesquisa, uma vez que a UFPI integra o grupo de 18 IES pesquisadas, e a partir disso iniciamos nossa investigação no intuito de atingir nosso objetivo de estudo.

Considerando a necessidade de organizar os procedimentos de investigação, a metodologia proposta possui uma abordagem qualitativa (GIL, 2010 e MOREIRA; CALEFFE, 2008), com abordagem do tipo etnometodológico, preconizada por Harold Garfinkel, é uma teoria social voltada para a compreensão dos atos sociais, a partir da valorização das ações cotidianas das pessoas envolvidas (COULON, 1995). Para procedermos com o processo de geração de dados optamos pela observação participante e entrevista. O *locus* da pesquisa foi o CEI - Centro de Ensino Integrado Jacira de Oliveira e Silva, localizado na Rua Travessa Timbiras, s/n, Bairro Centro, da cidade de Timon-MA. Os participantes deste estudo compreendem um professor iniciante, egresso do PIBID, em efetivo exercício na sala de aula, o coordenador pedagógico e o diretor geral da instituição, totalizando 03 (três) participantes. Trata-se portanto de uma investigação tipo estudo de caso, que consiste em verificar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real.

No que se refere à metodologia de análises dos dados, realizamos a sistematização e organização dos dados, através da análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). Para a compreensão e interpretação desses dados, nos ancoramos na hermenêutica proposta por Minayo (2006), que envolve a capacidade de interpretar de forma aproximada a realidade, colocando a fala em seu contexto para poder entendê-la a partir do seu interior, em que é estabelecida.

Assim, com o propósito de apresentar o presente estudo está organizado da seguinte forma:

Na introdução, apresentamos a contextualização do problema da pesquisa, esboçando os objetivos da pesquisa e a base epistemológica do estudo. Mais à frente, apresentamos o percurso metodológico usado para o desenvolvimento deste estudo, no que se refere à natureza e abordagem da pesquisa, com a descrição do *locus* da pesquisa, o perfil dos participantes, os procedimentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos dados, em que apresentamos a categorização e organização dos dados para análise.

No capítulo 1, Percurso Metodológico da Pesquisa, apresentamos um esboço do caminho metodológico da pesquisa, envolvendo a natureza e abordagem da pesquisa, o *locus* e participantes da pesquisa, os procedimentos de criação e análise dos dados.

O capítulo 2, O desenho do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, discorremos sobre o Programa em âmbito nacional, desde o seu surgimento, trazendo dados dos bolsistas participantes, as licenciaturas que estão envolvidas nesse projeto. Além disso, apresentamos o seu crescimento e os impactos nas escolas participantes, desde sua implementação, o acompanhamento dos egressos que vivenciaram essa proposta de formação de professores e como se configura o PIBID/UFPI.

Ao longo do capítulo 3, Professores iniciantes: uma construção da carreira docente, além de algumas considerações acerca das fases que compõem a formação, o capítulo abrange uma discussão sobre a inserção à docência, ciclo de vida profissional dos professores e os traços que marcam a carreira dos futuros docentes.

O capítulo 4, O fazer profissional do professor: reflexões sobre a prática pedagógica aborda sobre a prática pedagógica, provocando um pensamento mais elaborado através da prática repetitiva e reflexiva.

No capítulo 5, O PIBID na construção da formação docente: desvelando o professor iniciante, egresso do programado professor iniciante, apresentamos as análises produzidas a partir das observações e nas entrevistas dos participantes da pesquisa, e suas três categorias: o que nos revelou a observação participante, que discute a escola e o professor iniciante, egresso do PIBID; o Professor iniciante no ambiente escolar, que trata a escola e a gestão, o clima organizacional, planejamento, conteúdos, aprendizagem e avaliação na concepção do professor iniciante; e o início à docência, que aborda a inserção na docência do professor iniciante, a transição aluno/professor, os elementos facilitadores, os elementos dificultadores, os desafios vividos na atualidade e as contribuições do PIBID para o professor iniciante, egresso do Programa.

Nas Reflexões Finais, apresentamos algumas considerações acerca dos achados da pesquisa, ponderando sobre as principais questões levantadas nas análises dos relatos dos participantes.

Nos Apêndices, constam os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, tais como: os roteiros de entrevistas do Professor iniciante, do Coordenador Pedagógico e do Diretor Geral.

Destacamos que a intenção de pesquisar a temática em questão por um lado colabora para ampliar a compreensão sobre o processo de inserção profissional do professor. E por outro, ajuda a entender as contribuições do PIBID para está inserção, através dos seus egressos.

Através das discussões e reflexões propostas aqui, o presente estudo surge como subsídio para uma compreensão maior sobre as contribuições de Programas de Iniciação à Docência, como o PIBID que, ajuda a melhorar a qualidade das ações voltadas para a formação inicial de futuros professores e contribui para a melhoria do ensino nas escolas da Educação Básica.

Desse modo, delineamos o percurso metodológico do estudo, destacando o lócus e participantes da pesquisa. Destaque ainda para os procedimentos da produção de dados, a metodologia utilizada nas análises, a partir dos dados obtidos, descritos a seguir, no Capítulo 1.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Sem epistemologia e metodologia que a sustente, uma técnica de pesquisa é apenas um conjunto confuso de procedimentos canônicos. Esta afirmação, válida para qualquer técnica, adquire especial relevância no caso das chamadas técnicas qualitativas. (ESTEBAN, 2010)

A pesquisa educacional pode compreender uma vasta diversidade de questões como nos afirma Gatti (2007). Para a autora, o campo das pesquisas em educação tem se apresentado cada vez mais de forma diversificada, reafirmando a multiplicidade de métodos, procedimentos e questões.

Para Moreira e Caleffe (2008), toda pesquisa começa com uma dúvida, uma inquietação ou um problema, que é sustentado por pressupostos básicos. A metodologia da pesquisa é importante, a partir do momento que determinará o que o investigador irá pesquisar como coletar os dados e como analisá-los. Nesse contexto, é essencial esclarecermos as bases metodológicas que norteiam todo o processo de investigação, definida após a escolha do tema, Professor Iniciante, egresso do PIBID e o seu fazer profissional na escola, demarcando assim o objeto de estudo. É sobre estas questões, que este capítulo trata, descrevendo em princípio sua natureza e abordagem, apresentando a pesquisa qualitativa conforme a proposta de Moreira e Caleffe (2008) entre outros. Posteriormente o estudo de caso, utilizando como referência Stake (2000), Yin (2005) e outros. Em seguida explanamos acerca das contribuições da etnometodologia segundo Garfinkel (1996) e Coulon (1995) para o delineamento das ideias a serem investigadas. Após esse esboço, pudemos nos direcionar ao *Lócus* da pesquisa, utilizando os instrumentos de produção de dados (observação, entrevista), sendo cada um importante para a pesquisa. Por fim, trazemos os elementos sobre a análise de conteúdo descrita por Bardin (1977) e compreendendo os resultados por meio da Hermenêutica-Dialética (MINAYO, 2006).

1.1 Caracterizando a pesquisa: natureza e abordagem

A pesquisa científica é a principal ferramenta de produção do conhecimento que nos permite conhecer de maneira mais aprofundada a realidade ao nosso redor. De acordo com Gil (2010, p. 1) “[...] pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que

tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Assim, a pesquisa não é um processo que se realiza de qualquer maneira, mas sistematicamente, com a utilização de técnicas, procedimentos e métodos específicos que buscam garantir a validade dos resultados alcançados.

Neste contexto, para tornar possível a execução da presente pesquisa realizamos uma pesquisa documental, que segundo Gil (2010) apresenta algumas vantagens, por ser fonte rica e estável de dados, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes, realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos. A nossa investigação foi realizada por meio da análise documental dos Relatórios de Gestão do PIBID de 2009 a 2014.

Assim, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, através de um estudo de caso, uma vez que a pesquisa qualitativa objetiva entender e compreender um fenômeno social, envolvendo a descrição de dados obtidos pelo pesquisador com o contato direto com a realidade investigada por meio da observação.

De fato, como nos afirma Moreira e Caleffe (2008 p.73) “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente, os dados é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”, ou seja, considera o ser social e suas ações, por meio da realidade vivida e das relações partilhadas.

Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa constitui uma abordagem que permite o acesso à percepção subjetiva dos acontecimentos e dos fatos observados pelo pesquisador, sem que se descaracterize a cientificidade do trabalho de investigação. Portanto, a abordagem qualitativa necessita que o pesquisador observe os sujeitos e compreenda o seu mundo.

É esta tentativa que caracteriza a pesquisa qualitativa a compreensão detalhada de Richardson (2012, p. 90) “caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”, estabelecendo uma relação dinâmica e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo.

No que concerne o estudo de caso, este é abordado por autores como André (2008), Yin (2005), entre outros, para os quais caracterizam o caso como algo que pode ser bem definido ou concreto, como um sujeito, um grupo ou uma organização, mas pode ser considerado como algo menos definido ou indefinido, em um plano mais abstrato.

O estudo de caso consiste no estudo intenso e cansativo de um ou poucos objetivos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Tem como propósito proporcionar

uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por eles influenciados (GIL, 2009).

Para Ludke e André (1986, p. 17) o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular ou particular “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Esta abordagem tem servido para investigar o funcionamento de uma instituição e determinar focos de mudança ou de intervenção, permite a descoberta de aspectos novos ou pouco conhecidos do problema estudado.

Segundo Yin (2005, p. 32) o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Entende-se, portanto, que é uma forte estratégia e requer múltiplos métodos e fontes. Por esta razão o estudo de caso é adequado quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos; surge do desejo de entender os fenômenos sociais complexos, pois, permite aos pesquisadores focar em um “caso” e mantenham uma perspectiva holística e do mundo real.

Os critérios de seleção dos casos variam de acordo com os propósitos da pesquisa. Neste contexto Stake (2000) identifica três modalidades de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. Estudo de caso intrínseco é aquele em que o caso constitui o próprio objeto da pesquisa. Vai definir o que o pesquisador almeja conhecer em profundidade, sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de alguma teoria. O estudo de caso instrumental é desenvolvido com o propósito de auxiliar no conhecimento ou redefinição de determinado problema. O pesquisador não tem interesse específico no caso, mas reconhece que pode ser útil para alcançar determinados objetivos. Por fim, o estudo de caso coletivo, cujo propósito é o de estudar características de uma população. Eles são selecionados por acreditar que são capazes de aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem (STAKE, 2000).

Assim, como o PIBID é um fenômeno contemporâneo no contexto da formação docente consideramos pertinente o uso do estudo de caso como ferramenta para aprofundarmos nossas análises sobre como o Professor Iniciante, egresso do PIBID desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar e assim entender este Programa. A ideia é reunir informações numerosas e detalhadas que possibilitem apreender sobre a Inserção Profissional do Professor Iniciante, egresso do Programa. De fato, a riqueza das informações detalhadas auxiliou-nos em um

maior conhecimento e compreensão acerca da temática. E é nesse sentido que ele se constitui em uma estratégia de pesquisa, pois compreende um método que abrange tudo, não é uma tática para a coleta de dados, muito menos uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia abrangente (YIN, 2005).

Ainda segundo Gil (2009, p.141) “o estudo de caso é o mais completo de todos os delineamentos, pois se vale tanto de dados de gente quanto de dados de papel”. Ou seja, os dados podem ser obtidos em diversas fontes, na análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea e observação participante. Além disso, dependendo da capacidade do pesquisador, o seu olhar acerca do mundo assume um papel importante na forma como será administrado o estudo, uma vez que ele é a principal fonte de coleta de dados, participando em todas as etapas do estudo, são as particularidades pessoais e habilidades intelectuais do investigador que farão a diferença na pesquisa. (GODOY, 2006)

Durante a investigação consideramos através dos pressupostos e dos princípios da pesquisa qualitativa, optar pela investigação de cunho etnometodológica, razão pela qual, define este estudo pela verificação dos fatos sociais e influencia a abordagem qualitativa desta pesquisa.

A Etnometodologia² surgiu nos anos de 1960, nos Estados Unidos. É uma corrente da sociologia americana e ganhou importância teórica e epistemológica devido ao fato de efetuar uma ruptura radical com os modos de pensar da sociologia tradicional. Desde sua origem se definiu como sendo ciência (*logos*) dos etnométodos, ou seja, dos procedimentos que constituem aquilo que Harold Garfinkel, seu percussor, denomina de “raciocínio sociológico prático” (COULON, 1995).

A etnometodologia nasceu de uma releitura daquilo que Garfinkel denomina de o aforismo de Durkheim, segundo o qual “a realidade objetiva dos fatos sociais é o princípio fundamental da sociologia”. A obra fundadora da etnometodologia foi *Studies in Ethnomethodology*, conhecida como a bíblia do tema. As principais fontes em sua obra são os estudos de Talcott Parsons e Alfred Schutz, autores contemporâneos com itinerários diferentes, mas que somam a influência do interacionismo simbólico. O autor entende que a etnometodologia “é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar

² Segundo Coulon (1995) a etnometodologia não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia ou uma nova abordagem metodológica da sociologia. Sua originalidade reside na concepção teórica dos fenômenos sociais e o seu projeto é analisar os métodos e procedimentos que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida.

decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p.30), ou seja, a etnometodologia é uma prática social que busca explicar os métodos, as atividades práticas e o raciocínio prático.

Neste sentido, a pesquisa etnometodológica orienta os procedimentos adotados pelo pesquisador, como também definir o campo de investigação e os processos desenvolvidos pelos sujeitos e estudados no decorrer da pesquisa. Esta, por sua vez faz uso dos instrumentos de pesquisa da etnografia, pois segundo Coulon (1995, p.85) “os etnometodólogos não produzem uma tecnologia original quando vão para uma pesquisa de campo”, ou seja, não produzem instrumentos próprios e originais para obtenção dos seus objetivos.

Ressaltamos que a etnometodologia não se refere ao método que o pesquisador utiliza, mas ao campo de investigação. Seus principais focos de interesse são os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais (ANDRÉ, 2008).

A proposta desta corrente sociológica que encontrou uma de suas origens teóricas na fenomenologia ocorre na análise de um ambiente institucional, onde procura compreender como os sujeitos constroem sua realidade, veem e propõem em conjunto uma definição da situação.

Em uma breve contextualização a fenomenologia surgiu e cresceu a partir dos estudos de Edmund Gustav Albrecht Russel e está ligada diretamente ao conceito de fenômeno o qual pode ser definido como “aquilo que aparece ou se manifesta” Coulon (1995). Para o teórico a fenomenologia assume, principalmente, um papel de um método ou modo de ver a essência do mundo e de tudo quanto nele existe, ocupando-se da análise e interpretação dos fenômenos, mas com uma atitude totalmente diferente das ciências empíricas e exatas.

Para Martins (1992) o método fenomenológico, busca compreender o fenômeno interrogado, não se preocupando com esclarecimentos e generalizações. O investigador não parte de um problema específico, mas direciona sua pesquisa a partir de um questionamento, de uma inquietação acerca de um fenômeno, o qual precisa ser situado, ou seja, estabelecendo um contato direto com o fenômeno vivido pelo sujeito pesquisado.

No caso da presente pesquisa, investigamos como o Professor Iniciante, egresso do PIBID/UFPI, desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar. Ou seja, pelo viés da etnometodologia, desenvolvemos uma pesquisa empírica, na qual o estudo dessas atividades cotidianas, os fatos sociais são as realizações dos membros. Isso significa que observando a realidade do fazer profissional do Professor Iniciante, egresso do PIBID identificamos como constrói sua carreira e identidade profissional.

1.2 Locus da pesquisa

A pesquisa possui como locus de investigação, o CEI – Centro de Ensino Integrado Jacira de Oliveira e Silva, localizado na Rua São Joaquim, s/n, Bairro Formosa, na cidade de Timon-MA. A escolha da instituição deu-se por intermédio do levantamento de dados do survey que possibilitou conhecer o tipo de escola em que os egressos estavam atuando.

Durante o ano de 2016, o CEI aderiu ao modelo da escola em Tempo Integral. Para atender aos alunos nos padrões exigidos houve a necessidade de reformar a instituição. Durante o período de reformas, a escola passou a funcionar no espaço da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na Rua Travessa Timbiras, s/n, Bairro Centro, na cidade de Timon-MA. O prédio foi reformado, mas ainda mantém sua fachada original ver (FIG. 1). Sua estrutura física foi ampliada, e localiza-se em uma região arborizada nas dependências do centro da Cidade.

FIGURA 1 – Fotografia da fachada do Centro de Ensino Integrado Jacira de Oliveira e Silva.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Destacamos aqui a receptividade e colaboração que toda equipe teve, durante o período das observações e das entrevistas. No decorrer da pesquisa obtive alguns imprevistos como o não acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino, pois devido à reformulação da instituição para o modelo de Tempo Integral o mesmo, também, passava por reajustes. Depois de alguns meses frequentando a escola obtive permissão para acessar o novo Projeto e proposta da escola.

Assim, conforme nos informa o PPP o CEI, oferece do 1º ao 3º ano do Ensino Médio

Regular, última etapa da Educação Básica. A escola surgiu da necessidade de atender a inúmera quantidade de jovens Timonenses que enfrentavam dificuldades ao se deslocar até ao Centro de Ensino e da falta de oportunidades nas escolas das cidades vizinhas. Sua construção deu-se a partir de 1978 quando o Dr. João Castelo fora nomeado Governador do Maranhão e na organização de seu Plano de Trabalho inseriu a construção da escola.

A Escola iniciou suas atividades oferecendo à comunidade Timonense os cursos técnicos profissionalizantes: Pedagógico e Eletricidade nos turnos tarde e noite. O turno da manhã estava cedido para o Ensino Fundamental. Essa estrutura curricular perdurou por seis anos. Com o passar dos anos a escola foi passando por mudanças na estrutura organizacional e principalmente curricular, alguns cursos foram extintos e outros inseridos e desde o ano de 2004 até os dias atuais a Escola tem oferecido o Ensino Médio Regular. Assim, o C. E. Jacira de Oliveira e Silva, enquanto instituição de Ensino Médio elege como valores indispensáveis ao seu cotidiano a Honestidade, a Justiça, o Respeito e a Solidariedade.

1.3 Participantes da pesquisa

Após conhecer a estrutura do CEI e todos que compõem o seu quadro de funcionamento, foram escolhidos para compor essa investigação acerca do professor iniciante, egresso do PIBID/UFPI, três participantes: 1 (um) Professor Iniciante, 1 (um) Coordenador Pedagógico e 1 (um) Diretor Geral. Foram realizadas observações de atividades pedagógicas e entrevistas, a fim de identificar quais os aspectos facilitadores e dificultadores da iniciação na profissão e verificar como os gestores da escola avaliam a atuação do egresso no desempenho do exercício profissional. Conforme discriminados na TAB. 1, o total é de 3 (três) participantes.

Tabela 1 – Participantes da Pesquisa.

DADOS	PARTICIPANTES		
	Professor Iniciante	Coordenador Pedagógico	Diretor Geral
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino
Formação Acadêmica	Física	Pedagogia	Pedagogia
Formação Complementar	Mestre	Especialista	Especialista
Tempo de Serviço	03 anos	27	29
TOTAL	01	01	01
TOTAL GERAL	03		

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os critérios utilizados para a seleção do Professor Iniciante foi que estivesse vinculado à escola pública com carga horária entre 20h ou 40h, ser professor efetivo da instituição, dispor-se a participar da pesquisa, ter o aceite da instituição escolar e ser egresso do PIBID/UFPI, não apenas do curso de Pedagogia, pois sou oriunda do Programa dessa licenciatura e achamos pertinente conhecer como ocorre o Programa em outra área.

O primeiro contato que tivemos do egresso foi através da Coordenação do PIBID/UFPI, que nos forneceu os dados e informações dos Egressos do Programa que haviam respondido o questionário survey. Após análises dos questionários chegamos ao sujeito desta pesquisa. Encaminhamos e-mail informando quem éramos e de onde vínhamos, explicando a proposta da pesquisa e convidando-o a colaborar com nosso estudo. Posteriormente, entramos em contato, por telefone, para marcamos uma visita à escola.

O contato com o professor iniciante e a gestão da escola foram realizados em visita ao CEI, a fim de nos aproximarmos da realidade que envolve o professor iniciante, egresso do PIBID/UFPI. Nesse momento, apresentamos a eles os objetivos da pesquisa, bem como a importância da sua participação na pesquisa. Em seguida, definimos com os participantes as datas e horários para as entrevistas e observações da prática e do cotidiano escolar.

1.4 Procedimentos de produção de dados

Como já mencionamos no decorrer desta pesquisa, conforme nos assegura Coulon (1995), o uso da pesquisa etnometodológica não produz instrumentos próprios como observação, entrevista, questionários, os diários de campo, dentre outros, para obtenção dos seus objetivos que, a etnometodologia toma emprestado.

Neste sentido, recorremos a dois instrumentos para a produção dos dados: entrevista, com auxílio de um roteiro e observação participante com apoio de um manual de observação.

Utilizamos a observação participante como principal técnica de produção de dados, pois entendemos que é por meio dela que é possível se aproximar da apreensão da realidade estudada. O ato de observar é um dos meios mais utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. É mediante o ato intelectual de observar o fato estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados. Daí porque Godoy (2006) comenta que a participação do pesquisador em todos os momentos do estudo, suas particularidades e habilidades são fundamentais para fazer a diferença no decorrer da pesquisa.

A literatura afirma que a observação participante é uma técnica que possibilita ao

pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo. Ou seja, proporciona estudos mais aprofundados que podem servir a vários propósitos, permitindo ao pesquisador o contato direto com o dia-a-dia dos pesquisados.

Na observação participante, o pesquisador se insere no grupo, não para modificar suas relações, mas para compreender como os sujeitos se relacionam e que saberes e valores estão envolvidos nas suas ações. Nesse tipo de observação coloca-se em posição de igualdade aos sujeitos do grupo, o que amplia as possibilidades de compreender seus hábitos, atitudes, interesses e características, como adverte Richardson (2009).

Trata-se, portanto, de uma fonte importante de informações em pesquisas qualitativas em educação, onde não cabe ao observador apenas olhar, este deve saber ver, identificar e descrever os diversos tipos de interações e processos humanos, necessitando ter concentração, paciência e sensibilidade para poder desempenhar o seu trabalho e assim, obter os dados necessários à pesquisa (VIANNA, 2007).

O autor ressalta, ainda, que na observação participante o observador é parte dos fatos que estão sendo pesquisados, uma vez que, possibilita a entrada a determinados episódios que seriam privativos da instituição, permite a observação dos comportamentos, atitudes e opiniões do ambiente ao qual ele está inserido.

Bogdewic (1999) enfatiza que o objetivo final da observação participante é produzir verdades práticas e teóricas sobre a cultura humana com apoio nas realidades vividas. De fato, vivenciamos que o pesquisador mergulha no campo e observa na perspectiva de um membro daquela comunidade, concentrando-se nos aspectos essenciais que respondem as questões da sua pesquisa. As verdades práticas correspondem na etnometodologia ao raciocínio prático.

Neste aspecto, Vianna (2007, p. 91), afirma que a observação em sala de aula possui muitas vezes, o objetivo de verificar a competência do professor e da sua eficiência. Para considerar uma boa aula é necessário uma percepção subjetiva do pesquisador, [...] “que observa e avalia segundo padrões de natureza pessoalíssima”. Ou seja, o pesquisador deve preocupar-se em constatar os significados que são construídos nas relações sociais, que estão além do objeto de observação.

Utilizamos, também, a entrevista que tem como finalidade permitir ao entrevistado ter a possibilidade de descrever o tema questionado, sem ter de preocupar-se com as respostas e as condições fixadas pelo pesquisador, uma vez que pode tratar de perguntas fechadas ou abertas.

Gil (1999, p. 121) enfatiza que “[...] a entrevista desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos”. E irá proporcionar uma compreensão da realidade através do levantamento dos fenômenos como eles realmente acontecem, mencionados pelos participantes da pesquisa.

Acerca disso Nunes (2005) afirma que a entrevista tem por base a conversação e como tal é um evento social, possibilitando ao pesquisador perguntar e discutir temas com os entrevistados, tornando-se importante que o pesquisador conheça o ambiente a ser investigado, por isso a ida ao CEI foi de grande importância para a realização das observações e das entrevistas, pois, tivemos contato com todos da equipe da gestão, professores, alunos e funcionários, que foi essencial para a realização deste estudo.

A autora ressalta ainda, que a entrevista é uma possibilidade de acessar as informações que a pessoa possui em sua mente e que não são vistas durante a observação, é uma forma de comunicação direta entre pesquisador e pesquisado, na qual o entrevistador, na acepção de Moreira e Caleffe (2008) possui total liberdade para deixar os entrevistados responderem às questões da maneira que eles quiserem, sem interferir nas respostas.

De posse do conhecimento metodológico nos aproximamos da escola realizando uma breve apresentação da pesquisa para o Diretor Geral para dirimir possíveis dúvidas. Em seguida, organizamos datas e horários para realização das observações e das entrevistas, as quais foram desenvolvidas no primeiro semestre do corrente ano, de acordo com a disponibilidade dos participantes.

O local para a realização das atividades foi informado pelos participantes no próprio ambiente escolar, onde estes se sentiam à vontade. As entrevistas foram armazenadas através de um gravador de áudio, todas informadas previamente aos entrevistados. Para fins de esclarecimento e assentimento das informações fornecidas, construímos um roteiro para a realização das referidas entrevistas, ver (Apêndice A).

As observações no que tange a prática do professor iniciante, egresso do PIBID/UFPI, na sala de aula foram realizadas em um período de 10 (dez) dias dentro do CEI, onde elaboramos um novo instrumento de observação denominado de manual de observação, para melhor compreensão ver (Apêndice C). Na oportunidade, realizamos ainda, como forma de produzir dados para as análises do estudo, observações do ambiente escolar, bem como no interior das salas de aula onde mantivemos um contato direto com o nosso sujeito acompanhando-o em sua rotina escolar. Todavia, para complementar algumas informações, retornamos ao espaço pesquisado para retomar entrevista com o a Coordenadora Pedagógica,

no sentido de melhor compreender questões a respeito das categorias de análise, já estabelecidas.

1.5 Metodologia de organização e análise dos dados

A partir dos dados produzidos pela entrevista e observação participante, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo orientada por Bardin (1977) na procura de respostas às questões propostas neste estudo. Essa técnica é importante para análise de dados da pesquisa qualitativa, pois, por buscar compreender criticamente o sentido das comunicações de seu conteúdo. Foi de grande importância utilizar esta técnica, por nos permitir conhecer não apenas o professor iniciante, egresso do PIBID/UFPI, como também aspectos implícitos nas falas resultantes da entrevista.

Este método incide em uma análise dos conteúdos da comunicação de modo a descrevê-los e interpretá-los em nível de assimilação e compreensão dos significados, por meio de um processo complexo para além de uma leitura superficial, que segundo Bardin (1977, p.42) a Análise de Conteúdo representa um conjunto de técnicas:

[...] de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Para realizar uma análise de conteúdo, com base neste método é necessário organizar o material oriundo das entrevistas por meio de atividades sequenciais que são a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. (BARDIN, 1997)

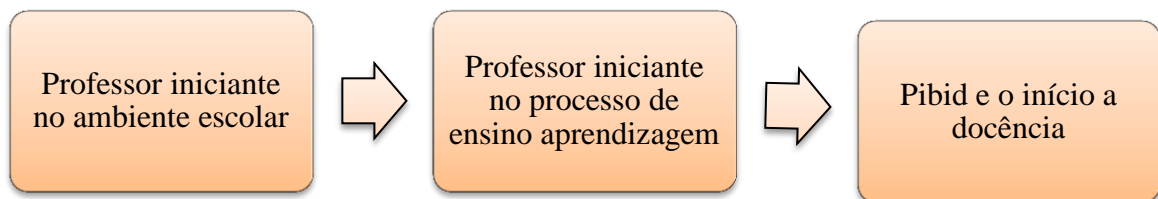
Para que as sequências de atividades sejam viáveis, as entrevistas gravadas são transcritas na íntegra e conservadas para manter intacta toda a informação. O próprio processo de análise dos dados, ainda que demande muito tempo e seja cansativo permite ao investigador penetrar nos conteúdos daquilo que os entrevistados verbalizam. A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências.

Na organização dos dados deste estudo fizemos uma leitura geral dos dados, procurando nos apropriar de todas as informações obtidas acerca do problema de pesquisa. Para tanto, realizamos várias leituras do material coletado, buscando alcançar, de forma global, as ideias

principais e os significados gerais. Assim, nos apropriamos das informações e dos tipos dos conteúdos que contêm os dados.

Posteriormente, identificamos as unidades temáticas a partir dos dados da observação realizada e dos recortes que fizemos nos depoimentos obtidos nas entrevistas que possibilitou a formação das categorias de análise da pesquisa (FIG.2).

FIGURA 2 – Categorias de análise da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Com a identificação das temáticas, foi possível a realização da categorização que se trata de um processo estruturalista e consiste no agrupamento de dados organizados seguindo uma ordem determinada pelo que há em comum entre eles. Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns (BARDIN, 1977).

O objetivo da categorização consiste em fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados. O processo de organização das categorias resultou na elaboração das subcategorias, baseadas nas observações e nas questões abordadas nas falas dos participantes, a partir de leituras repetidas do material transcrito, que nos possibilitou extrair palavras-chave e interpretar as mensagens através das informações obtidas. Assim, estabelecemos as subcategorias de análises da pesquisa, a partir das categorias apresentadas (FIG.3).

FIGURA 3 - Organização das categorias da pesquisa, discriminando as subcategorias de análises.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
PROFESSOR INICIANTE NO AMBIENTE ESCOLAR	A Escola
	A gestão
	Clima Organizacional
	Planejamento da escola
	Currículo
PROFESSOR INICIANTE E O PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM	O professor Iniciante
	Gestão da matéria
	Gestão da sala de aula
PIBID E O INÍCIO À DOCÊNCIA	Inserção na Docência
	Transição Aluno/Professor
	Elementos Facilitadores
	Elementos Dificultadores
	Desafios na Atualidade
	Saberes e competências construídos no PIBID
	Contribuições do PIBID

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os dados foram interpretados pelo viés do método hermenêutico-dialético (MINAYO, 2006), em que a fala dos autores é determinada por um contexto histórico. Neste paradigma, os dados são ordenados, categorizados, classificados, e analisados, considerando a relação entre os dados e os referenciais de pesquisa.

Do ponto de vista histórico a hermenêutica perpassa o domínio da filosofia desde a antiguidade clássica até os dias atuais. Para Schleiermacher (2005, p.87) o conceito de hermenêutica “é a arte de compreender corretamente o discurso do outro, predominantemente o escrito, ou a arte de compreender e interpretar”. Assim, compreensão e interpretação com arte dependem principalmente, da atitude e do empenho do intérprete. Por isso, a hermenêutica possui uma dimensão filosófica relacionada ao pensamento e a arte de pensar.

O método hermenêutico dialético segundo Minayo (2006, p. 231):

[...] é o mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade essa metodologia coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida.

Essa definição de compreensão que a hermenêutica nos proporciona, é essencial para a análise dos relatos dos nossos sujeitos. Pois, todo pensar já é um falar, um “falar interior” (SHCLEIERMACHER, 1990, p. 416), mediante palavras. Stein (2015), ao propor a compreensão da hermenêutica, utiliza o pensamento de Gadamer (2001), ao conceber que a presença da subjetividade na compreensão da realidade, afirmando que há a presença de uma dimensão de historicidade de sentido que deve ser interpretada. Assim, concebemos no contexto da compreensão, a dimensão histórica, social desses relatos, que se faz presente no momento da interpretação. Na perspectiva etnometodológica, buscamos o sentido que o Professor Iniciante atribui as suas ações na escola. E qual a plataforma ou pano de fundo que assenta, significa dizer que em um estudo de base etnometodológica requer a colaboração da hermenêutica para compor seus fenômenos e ações.

Stein (1996, p.26), lembra que a hermenêutica trabalha com a ideia do sentido. Por isso, quando a utilizamos para compreensão dos dados da pesquisa, buscamos o sentido que os participantes dão a temática. E é com base nesse sentido, que interpretamos e compreendemos o que os relatos nos dizem. Para o autor, “[...] compreender significa ao mesmo tempo uma qualidade que tenho para comunicar, dizendo algo compreensível e compreendendo aquilo que é dito e um modo de existir como existencial compreensão”. Ou seja, estabelecemos um diálogo com as vozes dos nossos participantes, na busca da compreensão do sentido de suas falas, ao relacionarmos com o aporte teórico, que fundamenta nossa discussão. Ao tempo em que somos egressos do PIBID e professores graduados em Pedagogia.

Compreendendo o percurso metodológico por meio da hermenêutica, abordaremos o início à docência, fase que permeia as discussões acerca do professor iniciante, egresso do PIBID. No capítulo a seguir, abordaremos algumas especificidades e contexto desse Programa tão importante para os professores em início da carreira, desde o seu surgimento no Brasil, até sua adesão na UFPI, discorreremos acerca do crescimento de bolsistas que foi crescendo conforme a expansão do PIBID, os impactos deixados pelo Programa nas escolas conveniadas e nos alunos bolsistas, e por fim, abordamos sobre os egressos que vivenciam e passam por diversas experiências dentro do PIBID.

CAPÍTULO 2

O DESENHO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

CAPÍTULO 2

O DESENHO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O PIBID se configura como um conjunto de ações de ensino, de pesquisa e extensão, que tem contribuído significativamente para a construção dos saberes relativos ao ofício da docência nos cursos de licenciatura. França-França-Carvalho (2013)

Em uma análise da literatura existente Garcia (1999) menciona que os Programas de iniciação trazem bem-estar pessoal e profissional aos professores em formação, proporcionando êxito na socialização dos docentes em início de carreira ao adentrar na cultura escolar. Para Barroso (2013), este conceito de “cultura escolar” coloca em evidência o papel da escola como transmissora de uma cultura específica no conjunto do procedimento de socialização e integração dos jovens.

Garcia (1999, p. 71) afirma que estes Programas tem a finalidade específica:

[...] de facilitar a adaptação e integração do novo professor na cultura escolar existente. Trata-se de facilitar ao professor principiante o acesso à ecologia da escola, ou seja, as intenções, estrutura, currículo, pedagogia e sistema de avaliação que caracteriza e diferencia a escola na qual ocorrerá o seu ensino.

Assim, compreendemos que os Programas de Iniciação à Docência ao futuro professor surgem com o propósito de integrar os formandos no ambiente escolar, ajudando-os na melhoria da sua profissão, proporcionando um contato prévio com a realidade das instituições, reduzindo um possível choque de realidade³ inicial ao adentrar o espaço escolar.

Neste sentido, os Programas que são direcionados à qualificação da formação inicial dos docentes no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) promovem resultados significativos, uma vez que direcionam os discentes a escolherem e permanecerem no caminho da docência (GATTI, 2013).

É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), surge como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização do magistério e para elevar a qualidade da formação de professores para a Educação Básica.

A epígrafe de França-Carvalho (2013) consegue traduzir uma das idealizações do

³ Choque de realidade é uma expressão popularizada por Simon Veenman (1984) usada para se referir à situação que muitos professores atravessam no seu primeiro ano de docência.

PIBID, na construção dos saberes relativos ao ofício da docência, de modo que permite articular teoria e prática na formação docente. Para isso, o Programa enfatiza uma formação de professores de modo mais dinâmico e conectado para a realidade social e educacional, inserindo mudanças estruturais no processo formativo de modo que sejam mobilizadas instituições, professores, formadores, licenciandos e alunos da Educação Básica.

Assim, no presente capítulo iniciamos nossas reflexões acerca do PIBID em âmbito nacional com o intuito de conhecer o seu surgimento, as Leis e Decretos que estabelecem e regem o Programa, apresentando ao leitor como se configura o desenho do Programa refletindo acerca da parceria entre IES e escolas da Educação Básica. Mostrando o Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010, em seu art. 3º que disponibiliza os objetivos que competem ao PIBID e direcionam universidades e escolas.

Com o intuito de conhecer melhor o Programa destacamos o crescimento do PIBID no Brasil, desde o seu primeiro edital em 2007 que só teve vigência no ano de 2009, percorrendo até o ano de 2013. Revelando o crescimento significativo dos bolsistas e das licenciaturas atendidas pelo Programa ao longo dos anos, bem como os impactos do PIBID nas Instituições que são parceiras, mostrando suas principais contribuições. Posteriormente, realizamos uma classificação dos egressos mostrando onde estão inseridos os bolsistas oriundos do Programa conforme os relatórios da DEB.

Finalizando o capítulo, direcionamos nosso olhar para o PIBID no âmbito da UFPI, onde é registrado seu ano de vigência, destacando seus eixos de ações e como se constitui o Programa. Revelando a expansão do PIBID desde sua inserção no ano de 2009, e apresentamos uma breve análise dos egressos do PIBID/UFPI. Para o desenvolvimento indispensável do texto, utilizamos o auxílio teórico a partir de Sousa (2015) Gatti e André et al (2014), França-Carvalho e Rufino (2000), entre outros.

2.1 O PIBID no Brasil

O PIBID é um Programa conduzido pela Diretoria da Educação Básica Presencial (DEB), órgão da Capes, que foi criado no ano de 2007, onde a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu atribuições para a valorização da formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, como também, estimular a importância do magistério em todas as modalidades e níveis de ensino.

No ano de 2012, com a Lei nº 12.695, de 25 de julho e o Decreto 7.692, de 02 de março de 2012, aprovou o novo Estatuto da Capes e modificou a denominação de Diretoria da

Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, permanecendo a sigla a mesma.

Segundo o Estatuto da Capes, em seu art. 24 compete à DEB:

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e da educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica;

II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

III - apoiar a formação de professores da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;

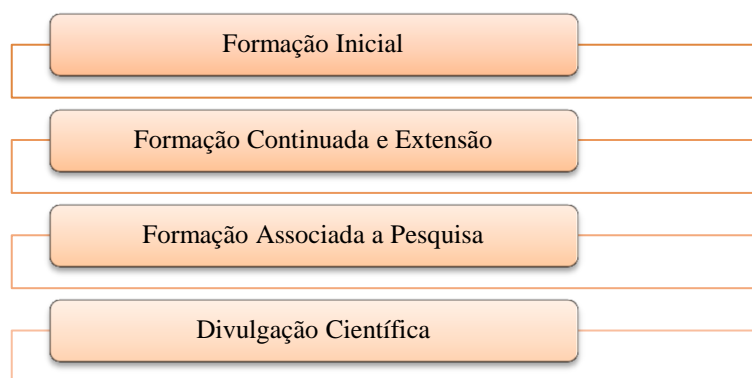
IV - apoiar a formação de professores da educação básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério;

V - fomentar o uso das tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da educação básica.

Assim, compreendemos que a DEB possui o dever de motivar a formação e a valorização de professores da Educação Básica. Nesse contexto, de acordo com o Relatório de Gestão do PIBID, de 2009 a 2013 (BRASIL, 2013), a missão da DEB é promover ações voltadas para que haja uma valorização do magistério mediante a formação dos docentes, considerando, pois, que é necessário um conjunto bem articulado e orgânico que aproxime inúmeros profissionais que estejam ingressando na carreira como também mantendo no ambiente de trabalho aqueles que já atuam há algum tempo, para que possa ocorrer uma política de valorização do magistério.

É necessário salientar que esse conjunto articulado abrange o plano de carreira, salários justos, formação inicial e continuada articulada e interligada à progressão funcional, escolas com infraestrutura física em bom estado de conservação, que proporcione um ambiente favorável à aprendizagem e a comunicação dos pares e, principalmente, reconhecimento social isto de acordo com o Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2013).

No que diz respeito ao desenvolvimento de suas atividades e ao incentivo à formação de professores, explicitamos que a DEB trabalha em quatro linhas de ação, conforme mostra a (FIG. 4).

FIGURA 4 - Linhas de ação da DEB.

Fonte: Relatório de Estágio do PIBID, 2013.

Reconhecemos, portanto, a importância da DEB e sua forte atuação no decorrer desses anos conforme nos mostra os Relatórios de Gestão. Os seus resultados revelam significativo crescimento no que tange à melhoria da formação inicial e continuada dos professores da rede do ensino básico, uma vez que a formação destes docentes é um elemento essencial para a qualidade da educação para que haja um ensino universal e democrático, gerando o desenvolvimento de um País inclusivo.

Paralelo a isso, compreendemos que a qualidade da educação acontece durante a formação inicial e é nesse contexto que no ano de 2009 o Ministério da Educação (MEC), instituiu no âmbito da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que busca fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições Federais de Educação Superior, como também, preparar a formação de docentes em nível superior para atuarem na Educação Básica pública.

Atualmente o Programa é regulamentado pela Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e institucionalizado pelo Decreto nº 7.219/2010. É uma política voltada para a valorização do magistério e para o fortalecimento da formação de professores para a Educação Básica.

O PIBID é uma parceria entre IES e escolas da Educação Básica. Os alunos que participam do Programa são orientados por um professor supervisor da rede pública que trabalha em parceria com a universidade, auxiliados por um coordenador de área e um coordenador institucional.

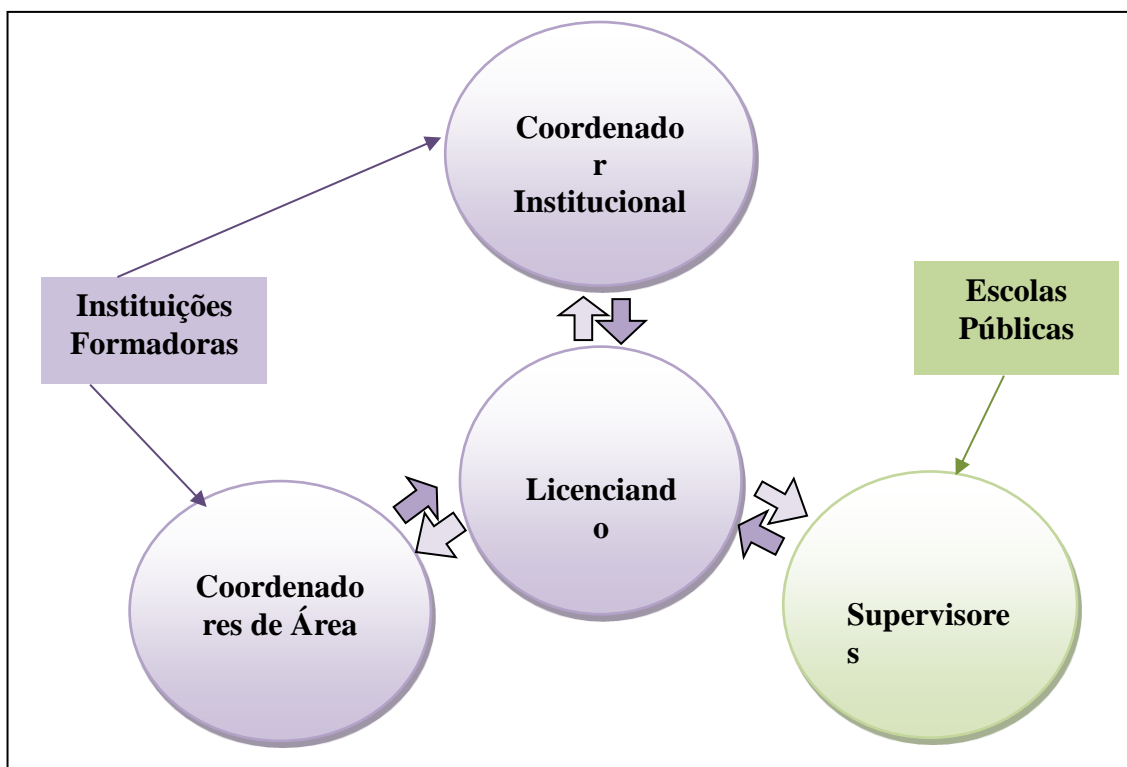
O Programa oferta bolsas remuneradas em quatro modalidades para os discentes das licenciaturas praticarem atividades de cunho pedagógico nas escolas da rede pública conveniadas ao Programa. Concede também aos supervisores, que por sua vez, são professores das escolas públicas que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez

bolsistas das licenciaturas, responsabilizando-se por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas dentro do ambiente escolar.

Os coordenadores de área, são professores das licenciaturas e coordenam os subprojetos, são responsáveis por acompanhar, orientar e avaliar os bolsistas que estão exercendo atividades nas escolas públicas. E por fim, o coordenador institucional, professor de licenciatura que coordena o Projeto PIBID perante a CAPES no âmbito das IES.

O Relatório de Gestão da DEB entre os anos de 2011 a 2013 revela que o diálogo entre os participantes do Programa promove um movimento de interação dinâmico e enriquecedor de formação mútua e crescimento contínuo. Diante disso, podemos analisar como se configura o PIBID na (FIG. 5):

FIGURA 5 - Desenho do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.



Fonte: Relatório de Gestão PIBID, 2013.

Nesse contexto, compreendemos que a ligação entre os envolvidos enriquece todo o processo formativo da docência, o que nos leva ao encontro de André (2012, p.16), que afirma que “os Programas que se desenvolvem em parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços de formação e do exercício profissional”.

Compreende-se que o PIBID proporciona preparo para os futuros docentes, favorecendo sua inserção dentro do magistério, como também, produz inúmeras oportunidades para que coordenadores e supervisores reavaliem seus paradigmas e concepções, de modo a fazer com que sua própria prática seja questionada, transformada e compreendida.

De acordo com o Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010, em seu art. 3º, compete ao PIBID os seguintes objetivos:

- 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 cofomadores 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;

Para Gatti e André et al (2014), os objetivos do PIBID estão agregados ao forte crescimento de políticas de indução de valores e modificações no processo de formação dos docentes para a educação básica dentro das IES. Nessa vertente, o Programa é uma proposta extra curricular que se diferencia do estágio supervisionado, pois os bolsistas se inserem no cotidiano das escolas desde o primeiro semestre letivo, o que não acontece nos estágios, além disso, contribui para uma aproximação entre IES e Escolas Públicas da Educação Básica, promovendo uma relação entre a teoria e a prática

2.2 Crescimento de bolsistas no PIBID

O primeiro edital do PIBID foi lançado em 2007, mas o Programa só foi executado no ano de 2009. Ao longo desses anos, o Relatório de Gestão, de 2009 a 2013 (BRASIL, 2013) afirma que os dados qualitativos do Programa apontam impactos significativos dentro dos cursos de formação de professores e que sua atuação vem se configurando como uma ação do Ministério da Educação, que valoriza legitimamente o magistério da Educação Básica.

O crescimento do PIBID pode ser acompanhado pelos relatórios de gestão – DEB, que são realizados pela Capes, para permitir uma compreensão do número de bolsistas e as licenciaturas envolvidas no Programa, utilizamos para compreensão deste tópico os relatórios de 2013 a 2015.

O gráfico a seguir nos permite compreender o crescimento dos números de bolsistas, desde o edital lançado em 2009 a 2013 conforme nos mostra o GRAF. 1.

Gráfico 1 - Crescimento do PIBID entre 2009 e 2013.



Fonte: Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica em 2009 e 2013.

Percebemos, no gráfico que a partir do primeiro edital lançado e da sua implementação em 2009, o PIBID cresceu significativamente ao longo dos anos, iniciando um total de 3.088 bolsistas distribuídos em, 43 instituições de ensino superior, no ano de sua efetivação. Em 2013 alcançou um total de 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições.

Ao ser lançado em 2007, o PIBID visava atender as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática que seriam destinados ao Ensino Médio, pois havia uma carência elevada no quadro de docentes nessas disciplinas. Porém, com o forte crescimento e resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o aumento na demanda, a partir de 2009, o Programa começou a atender a toda a Educação Básica, abrindo editais que incluíssem a educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas.

Para Gatti e André et al (2014), os indicadores da evolução quantitativa do Programa

ocorre devido a grande evolução no número de editais, a grande adesão de instituições parceiras e ao crescente número de trabalhos acadêmicos divulgados dentre eles, dissertações, monografias e teses.

De acordo com o Relatório de Gestão não houve edital lançado pelo Programa no ano de 2014, devido aos limites orçamentários. Nessa vertente, as expectativas previstas para uma maior expansão do PIBID no ano de 2015 na visão da DEB compreendia, em dar seguimento a organização interna dos processos e continuar com o amplo diálogo sobre os indicadores de avaliação que guiam o Programa. Para atender a demanda das Instituições havia perspectiva por parte da Diretoria, de ocorrer em 2015, à publicação de um novo edital, onde o foco era alcançar a meta de 1000.000 concessões de bolsas, (BRASIL, 2014).

Ainda, segundo Gatti e André et al (2014, p.06) a CAPES almeja mais, consciente de que precisa aperfeiçoar continuamente o PIBID:

[...] quer dialogar e dar voz aos seus protagonistas: os bolsistas de iniciação, os professores das escolas públicas, os professores das instituições de ensino superior que atuam nas diferentes disciplinas e áreas do currículo e os coordenadores institucionais. Ao ouvi-los, serão desenhados novos indicadores, aperfeiçoados procedimentos internos e tomadas todas as medidas institucionais que possam contribuir para as mudanças nas licenciaturas.

Assim, compreendemos que é de grande relevância ouvir os integrantes do PIBID para que haja um forte crescimento interno e externo do Programa e que essas mudanças são significativas para uma melhoria da formação de professores.

Entendemos ainda que, a perspectiva de crescimento e melhorias para o PIBID no ano de 2015 era significativa, uma vez que, a Capes visava passar por uma reorganização em sua gestão para avançar no acompanhamento e ampliação do Programa, com intenção de aperfeiçoar os processos e as políticas públicas.

Nesse pequeno tempo de sua existência, o PIBID vem se constituindo como uma política pública de grande impacto na qualidade da formação de professores (GATTI E ANDRÉ et al, 2014).

2.3 Impactos do PIBID

Realizar o acompanhamento e avaliação de seus Programas faz parte das metas da DEB. Assim, em 2013 foram realizadas atividades que tinham como objetivo acompanhar o

desenvolvimento do PIBID nas Instituições que são parceiras do Programa. Entre as diversas atividades estavam presentes questionários que foram preenchidos pelos membros do Programa (coordenadores institucionais, coordenadores de área, supervisores e bolsistas) que tinham como objetivo realizar o levantamento dos resultados alcançados pelo PIBID, aos impactos do Programa dentro das Instituições, nos cursos de licenciaturas e nas escolas conveniadas, o que permitiu a DEB avaliar alguns resultados, Relatório de Gestão de 2009 a 2014 (BRASIL, 2014).

Em uma análise das respostas dos coordenadores institucionais, a DEB verificou que a utilização dos ambientes das escolas foi potencializada a partir da vivência dos bolsistas do PIBID, pois os trabalhos desenvolvidos no interior das escolas geram inúmeros benefícios para os laboratórios, as bibliotecas, entre outros. Nesse segmento a tabela a seguir revela uma síntese das contribuições do PIBID para as escolas que participam do Programa, nas vozes dos coordenadores.

Tabela 2- Síntese da contribuição do PIBID nas escolas participantes do Programa.

Contribuição do PIBID nas escolas participantes do Programa
Otimização no uso de bibliotecas e espaços de leitura
Reabertura e melhoria da utilização de salas de mídias e informática
Reabertura e melhoria da utilização de espaços de produção artística (visual, musical, teatral, dança)
Reabertura e melhoria da utilização de laboratórios de ciências
Melhorias na utilização de espaços esportivos e de lazer
Reabertura e melhorias da utilização de brinquedotecas e espaços de convivência

Fonte: Relatório de Gestão de 2009 a 2014 – DEB, (BRASIL, 2014).

Segundo o relatório de Gestão de 2009 a 2014, os impactos do PIBID dentro das escolas parceiras ao Programa apontam para um cenário:

[...] de mudanças positivas no tocante às escolas e a valorização do magistério da educação básica. Tais impactos reforça a proposição de que o PIBID tem sido uma importante política pública com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciatura, justamente por inserir a formação no interior da escola e enfatizar a complexidade da formação de professores no debate e nas ações voltadas à profissionalização dos professores que atuarão nas escolas de educação básica.

Compreendemos que as escolas conveniadas ao Programa se beneficiam com a presença dos bolsistas quando adentram o seu espaço porque o PIBID contribui no seu desenvolvimento e colabora na construção de novas habilidades.

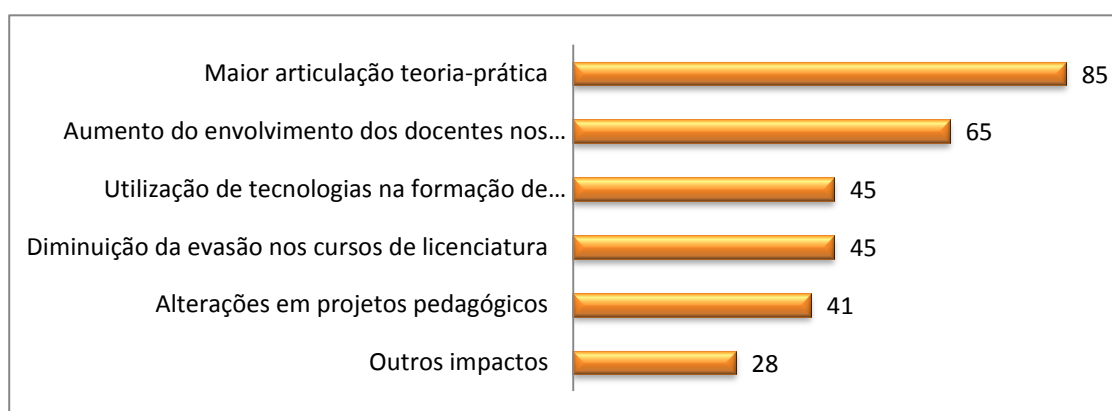
Em suas reflexões acerca das contribuições do PIBID, Achurê e Magalhães (2010) afirmam que o Programa se afirma como um espaço de construção do novo, dando a oportunidade para os discentes de construir práticas inovadoras dentro dos espaços escolares, ao mesmo tempo em que facilita a adaptação dos pibidianos⁴ no sistema básico de ensino.

Sousa (2015) identificou em seus estudos que o PIBID disponibiliza materiais eletrônicos para a melhoria da prática em sala de aula, o que favorece o ensino e a aprendizagem dentro das escolas. Neste sentido, o Programa proporciona uma reciclagem da prática profissional, trazendo aprendizados da atualidade e novas estratégias de ensino. Para autora o PIBID se configura como inovador, uma vez que, promove melhorias na formação acadêmica dos alunos através da relação teoria e prática.

Entendemos, que os impactos do Programa tem encontrado reflexos significativos que estão direcionados à qualidade na formação inicial de estudantes e na formação continuada dos professores que fazem parte das escolas parceiras, além de contribuir expressivamente no desenvolvimento dos espaços escolares.

Além das contribuições do PIBID para as escolas que participam do Programa a DEB verificou, também, nas falas dos coordenadores institucionais melhorias nos cursos de licenciatura das Instituições de ensino como nos mostra o GRAF. 2.

Gráfico 2 - Principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciatura.



⁴ Termo usado na Universidade para tratar os alunos participantes do PIBID . Os alunos se autodenominavam pibidianos.

Fonte: Relatório de Gestão de 2009 a 2014, (BRASIL, 2014).

Observamos que o gráfico destaca a principal contribuição do Programa para as licenciaturas, a maior articulação entre teoria e prática. Assim, compreendemos que ambas não existem separadas, estão interligadas. Para a DEB, essa articulação é um problema que muitos dos cursos de graduação enfrentam, em particular, os de licenciaturas.

O PIBID colabora para que o discente adquira conhecimentos próprios da docência no que ele irá exercer a sua profissão, contribuindo para que a formação dos futuros professores seja intensificada dentro dos espaços escolares, ocasionando novos elementos para os cursos de licenciatura, (BRASIL, 2014).

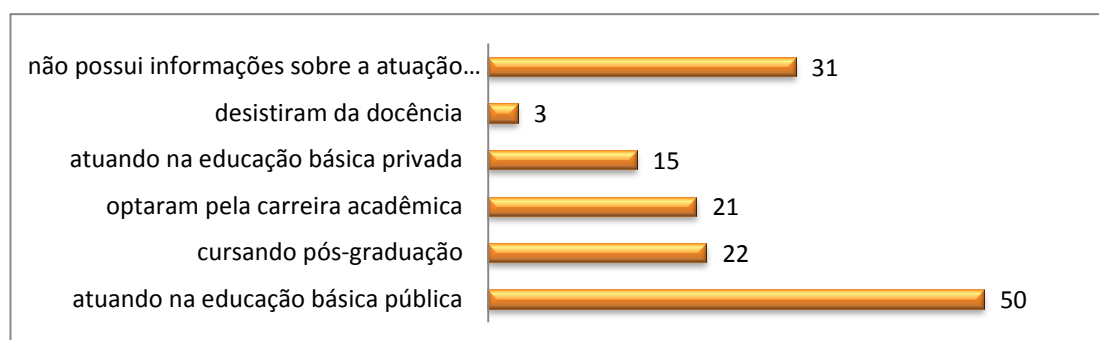
2.4 Egressos do PIBID

Muitos são os relatos sobre os grandes avanços das políticas públicas no Brasil, dos inúmeros Programas implementados que se destinam à melhoria na formação de professores, os egressos de Programas e as políticas sociais são fontes ricas de informações que nos permite conhecer o alcance, os resultados e consequências de uma ação educativa, podendo nos revelar como estes se articulam na sociedade. (LORDELO E DAZZANI, 2012).

Para Santos e Sales (2016), é de grande importância o acompanhamento de egressos para os Programas, pois através da avaliação das ações educativas desenvolvidas por estes é que será constatado a sua relevância na formação docente e na sociedade.

Nesse contexto, uma parcela significativa das instituições que integram o PIBID possui ferramentas e métodos que permite acompanhar os egressos do Programa. Por meio da análise de respostas de coordenadores institucionais, que corresponde a uma parcela de 43%, a DEB constatou em suas avaliações que 50% dos egressos do Programa estão atuando na Educação Básica (BRASIL, 2014). A análise destes ex-alunos pode ser acompanhada no GRAF. 3.

Gráfico 3 - Acompanhamento dos egressos do PIBID.



Fonte: Relatório de Gestão de 2009 a 2014 (BRASIL, 2014).

Podemos observar que uma pequena parcela de egressos desistiu da docência, o que nos permite compreender o forte impacto do Programa para esses futuros professores, uma vez que, é durante a inserção no ambiente escolar, ainda na sua formação, que o discente optava seguir na carreira profissional.

Ressaltamos, ainda, o significativo número de egressos que estão inseridos nas escolas da Educação Básica da rede pública, o que reafirma o grande sucesso e alcance do PIBID, justificando suas metas e objetivos. Outro dado que é importante destacar, é o número expressivo de egressos que estão cursando pós-graduação.

É de grande importância buscar conhecer o caminho profissional e acadêmico desse egresso, saber quanto tempo levou para que ele conseguisse se estabilizar no mercado de trabalho, que decisões foram tomadas, as suas competências e perspectivas e, principalmente, a jornada que percorreu entre cursos depois da sua graduação (LOUSADA; MARTINS, 2005).

Nesse sentido, compreendemos que por meio da avaliação de Programas que buscam acompanhar os egressos, pode se alcançar grandes resultados, permitindo condicionar a um modelo de política pública mais sólida e eficaz. Porém, Lordelo e Dazzani (2012, p. 18), chamam nossa atenção, ao retratar que “a avaliação de Programas não diz respeito ao simples fato de localizar e indicar se certos resultados previstos foram ou não alcançados, mas envolve um juízo sobre a própria natureza do Programa, principalmente se falamos de políticas públicas”. Ou seja, novos dados são gerados por meio dessas avaliações, novas informações são encontradas e contribuem para a formação de novos pensamentos que são necessários para as futuras ações do governo na melhoria de Programas e, principalmente, das políticas públicas.

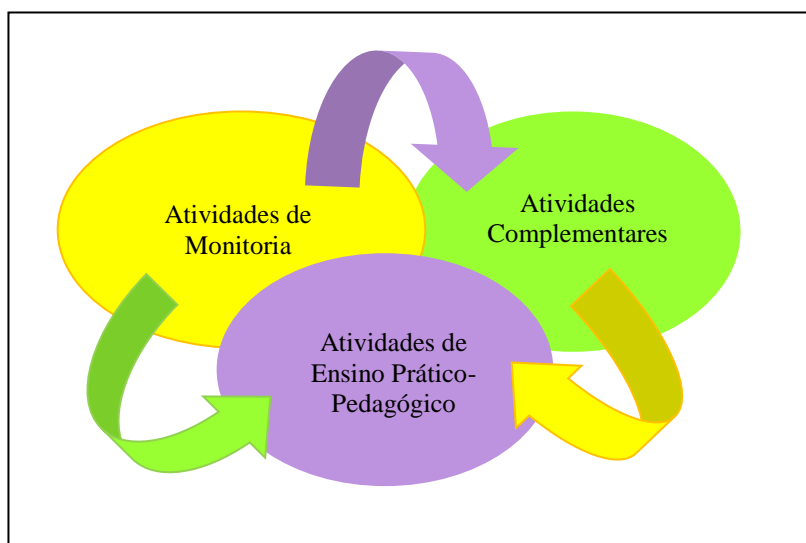
Conhecer as diretrizes e o desenho que guiaram o PIBID em nível nacional nos faz pensar as diferentes correntes que norteiam o Programa em cada uma das IES participantes e ainda as múltiplas e variadas maneiras de inserir propostas do Programa na Educação Básica.

Diante do exposto e do que foi relatado, no item seguinte, apresentamos o PIBID na UFPI e como se configura o seu desenho e o seu crescimento desde o seu surgimento em âmbito nacional.

2.5 O PIBID - UFPI

No âmbito da UFPI, instituição que foi umas das pioneiras a aderir ao Programa foi aprovado pela Resolução nº 208/08 – CEPEX-UFPI. Em novembro de 2008, a UFPI teve seu projeto institucional aprovado, denominado de “o aprendizado do ofício através da práxis reflexiva”. Suas atividades iniciaram-se em fevereiro de 2009, e ao longo de oito anos de existência, o Programa vem desenvolvendo um trabalho de formação de professores, que compreende três eixos de ações articuladas, (FIG.6).

FIGURA 6 – Eixos de ação do PIBID /UFPI.



Fonte: França-Carvalho, (2012).

Todas essas ações são direcionadas para favorecer a compreensão de novas aprendizagens, superar os possíveis problemas identificados ao longo do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao futuro professor uma visão geral da escola e das relações ali construídas, ajudando na construção da sua identidade docente. Também lhe possibilitará uma reflexão sobre sua atuação, podendo este intervir na realidade da escola da Educação Básica e do aluno, permitindo a estes sujeitos aliar teoria e prática de maneira sólida.

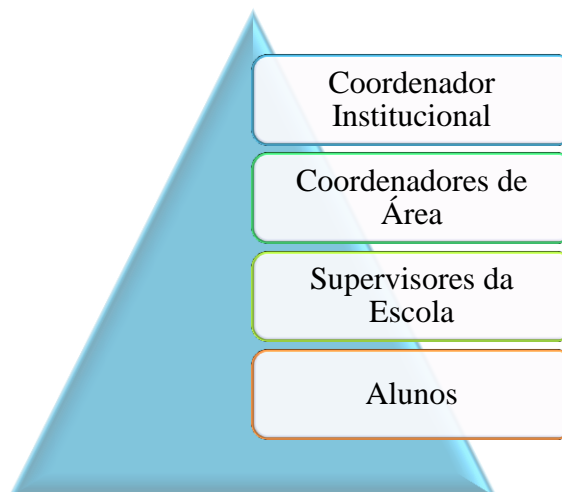
O Programa, além de fundamentar-se nesses três eixos, desenvolve o Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP), que objetiva favorecer o aprendizado da autonomia, da ética profissional e a dialogicidade na relação de interação entre os sujeitos, promovendo uma qualificação e aperfeiçoamento dos bolsistas do PIBID.

Neste sentido, França-Carvalho (2011) afirma que as metodologias desenvolvidas no âmbito do PIBID/UFPI, proporcionam aos alunos das escolas conveniadas e aos alunos das licenciaturas envolvidas uma aprendizagem coletiva. Objetivando também, aos professores coordenadores e supervisores de área experiências que os levam a transformar suas práticas e

a construir novos saberes.

O PIBID/UFPI é constituído da seguinte forma (FIG.7):

FIGURA 7 – Membros que integram o programa.



Fonte: Autora, (2017).

Por se tratar de um programa inovador que busca melhorar a formação de professores no ensino superior, através da parceria entre IES e escolas da Educação Básica da rede pública de ensino, a UFPI busca desde então melhorar a formação acadêmica dos seus alunos de licenciaturas através da relação teoria/prática, executado através do convênio firmado com a Secretaria de Educação do Estado do Piauí.

Sob esta composição, o exposto mostra o que, de fato, França-Carvalho e Rufino (2013, p. 37) já sinalizam, que o PIBID:

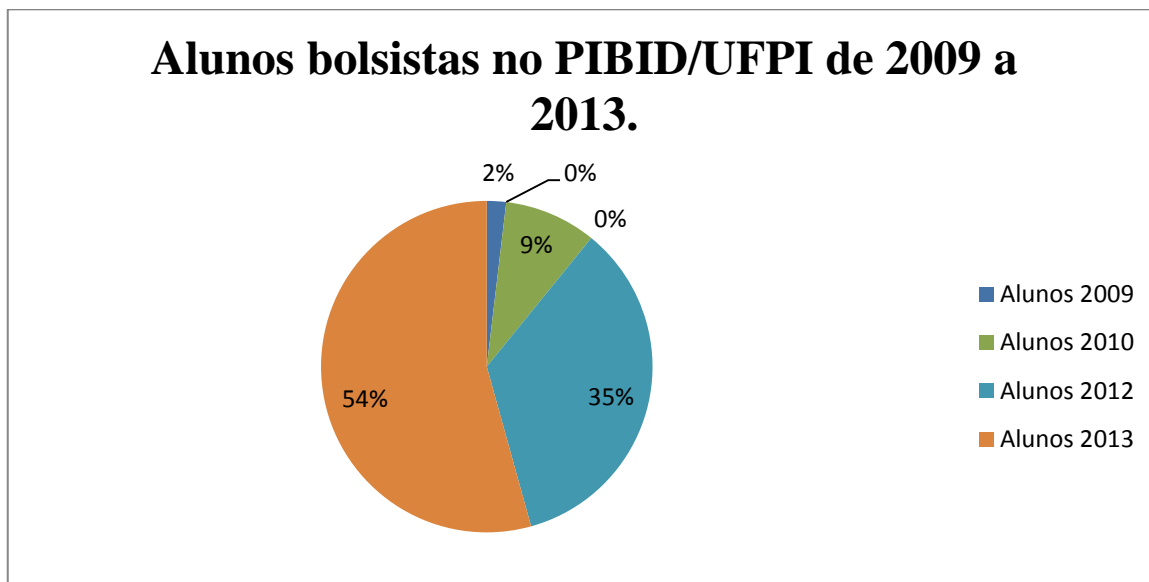
[...] da maneira como se apresenta para os seus sujeitos configura-se como um conjunto de ações de ensino, de pesquisa e extensão, que tem contribuído significativamente para a construção dos saberes relativos ao ofício da docência nos cursos de licenciatura. A UFPI pode encontrar nele pujança para buscar, metodologias para fundamentar o modelo do professor prático-reflexivo, pesquisador da ecologia da sala de aula.

Assim, compreendemos que o PIBID/UFPI está se constituindo em um incentivo na formação de professores para a educação básica, objetivando a valorização do magistério, incentivando os alunos das áreas de licenciaturas e colaborando no crescimento da qualidade da educação pública. E também, a participação em novas, experiências de aprender e de constituir-se como profissional e, provavelmente, colabora para a construção da identidade docente já no início da carreira docente.

Desde, 2009 o PIBID/UFPI vem crescendo de forma significativa ao longo dos anos se

expandido para os campi de outras cidades do estado, aumentando o número de bolsistas e licenciaturas envolvidas. O GRAF. 4 apresenta esse crescimento.

Gráfico 4 - Número de bolsistas no PIBID/UFPI de 2009 a 2013.



Fonte: construído com dados do Programa.

No ano de 2009 o Programa contemplou 54 licenciandos de sete licenciaturas que desenvolveram atividades supervisionadas em duas escolas conveniadas ao Programa.

No ano de 2010, o PIBID/UFPI expandiu sua atuação passando a atender alunos de outras licenciaturas (Ciências da Natureza, História, Sociologia e Educação Física) no campus de Teresina e também todos os campi do interior do Estado, nas áreas de Pedagogia, Biologia, Matemática e, especialmente, a licenciatura em Educação no Campo, nas cidades de Jaicós e de Oeiras, ambas no Piauí, de forma que a UFPI em 2010, passou a ter 258 alunos bolsistas de Iniciação à Docência.

No ano de 2012, o Programa contemplou todas as licenciaturas da Capital, incorporando a EaD, capilarizando-se para todos os campi e alguns polos do Piauí, de modo a atender a 1.000 bolsistas de iniciação à docência. No Ano de 2013, ampliando em 58%, o PIBID passou a oferecer 1.560 bolsas.

Pudemos observar no gráfico descrito, o intenso crescimento do PIBID ao longo desses oito anos, o que evidencia a grande aceitação das escolas parceiras ao Programa, proporcionando aos futuros docentes estarem inseridos em um ambiente escolar, promovendo múltiplas trocas de saberes, permitindo ainda que estes reflitam criticamente sobre a sua prática docente, possibilitando o desenvolvimento de competências possíveis de serem

adquiridas apenas durante o exercício da profissão.

O PIBID da forma como é fundamentado na UFPI, configura-se em um espaço de produção de conhecimento que ultrapassa a aplicabilidade de teorias, consentindo ao futuro professor, frequente *feedback* das suas práticas vividas (FRANÇA-CARVALHO; RUFINO, 2013).

Em uma análise do PIBID /UFPI, constatou-se uma grande quantidade de bolsistas egressos (TAB.3)

TABELA 03 – Egressos do PIBID/UFPI.

ÁREAS	ID
Artes	52
Biologia	375
Ciências	58
Ciências Sociais	53
Educação Física	72
Filosofia	43
Física	89
Geografia	93
História	115
Interdisciplinar	137
Letras	193
Matemática	298
Música	59
Pedagogia	324
Química	81
TOTAL	2.148

Fonte: PIBID/UFPI, 2018.

No ano de 2015, a Capes lançou um ofício informando que os estudantes que completassem 24 meses de Programa não teriam os contratos renovados, ocasionando um corte de 45 mil alunos bolsistas. Após a notícia, houve uma comoção nacional pelo País, principalmente nas redes sociais, contrária ao enxugamento do Programa. O movimento que defendia a continuidade e o quantitativo de bolsistas contemplados foi articulado nacionalmente pela direção do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (ForPibid)⁵.

⁵ Instância de caráter permanente de interlocução entre as instituições universitárias contempladas com o PIBID, a capes e demais órgãos e instituições. O ForPibid foi aprovado pelos coordenadores institucionais do programa reunidos em Uberaba-MG em 2013

A Capes instituía a Portaria nº 046/2016, de 11 de abril, estabelecendo novo Regulamento para o Programa, gerando inúmeros debates, pois a nova proposta mudava o enfoque do PIBID, deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem.

Em 14 de junho, a Portaria nº 046/2016 foi revogada, registrando importante vitória da sociedade, sobretudo, o reconhecimento do PIBID como política pública de grande impacto na qualidade da formação de professores. Devido à crise que se instalou no PIBID no ano de 2015, houve uma queda no número de alunos matriculados, sendo que no ano de 2017 o PIBID /UFPI atingiu a quantidade de 1.042 alunos bolsistas.

Os cortes nas bolsas dos alunos de licenciatura gerou instabilidade nas atividades acadêmicas e científicas dos licenciandos, pois são muitas as contribuições do Pibid na formação inicial e continuada dos alunos e muitos os resultados e impactos alcançados pelo Programa desde sua criação.

Embora a Portaria tenha sido revogada pelo MEC até o ano de 2017, notícias na mídia apontam que a Capes possa sofrer uma nova redução no ano de 2018. Se houver possíveis cortes no Programa, que fim terá o PIBID? A publicação de uma nova Portaria com alterações das normas pode findar o Programa? A proposta do PIBID continuará a mesma? Terá os mesmos objetivos? Continuará o programa apresentando grandes índices na melhoria e na qualidade da formação? Continuará estabelecendo parcerias e constituindo novos paradigmas de educação?

Desse modo, tecemos ao longo deste capítulo sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, considerações importantes para compreensão desta modalidade de ensino no cenário da formação docente no Brasil e na UFPI.

No capítulo a seguir, abordaremos sobre o início da docência, categoria importante da nossa pesquisa, trazendo reflexões sobre suas diferentes etapas.

CAPÍTULO 3

PROFESSORES INICIANTE: UMA CONSTRUÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

CAPÍTULO 3

PROFESSORES INICIANTES: CONSTRUINDO A CARREIRA DOCENTE

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (Freire, 2000)

O início na carreira docente é sempre um grande desafio, pois o professor, no decorrer de sua carreira profissional, passa por diferentes momentos, enfrenta problemas, necessidades, questiona-se sobre sua profissão, encara diversos desafios e grandes dilemas, vê-se rodeado de complexas aprendizagens. É uma fase essencial no processo de formação do professor, pois contribui para a construção da sua identidade docente, bem como para o seu conhecimento profissional, (NONO, 2011). É nesse início que o docente irá descobrir habilidades pessoais para se tornar professor, delineando um perfil que poderá acompanhá-lo por toda sua vida profissional.

Pesquisadores como Garcia (1999), Cavaco (1995) e Tardif (2014) consideram o início da carreira como o período potencialmente problemático, tendo em vista as implicações que essa fase tem para o futuro profissional do professor em termos de autoconfiança, experiência e identidade profissional. Considera-se que é nos primeiros anos de prática profissional que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de trabalho, pois é no período da inserção profissional na docência que os professores iniciantes na acepção de Lima (2007), enfrentarão a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de docentes qualificados.

Nesse sentido, Guarnieri (2005) enfatiza que é no exercício da profissão que o professor realiza o processo de tornar-se efetivamente docente, ou seja, o exercício da profissão a partir de seu aprendizado permite configurar como será construído o seu papel docente. Essa construção ocorre na medida em que o professor vai concretizando a articulação entre os conhecimentos teórico-acadêmicos e o contexto da realidade escolar com a prática docente.

Assim, compreendemos que o docente aprende a partir do exercício da profissão, o que não significa dicotomizar teoria e prática, ou seja, desconsiderar o papel da formação, ou dizer que a prática ensina em si ou por si mesma, ou mesmo que a prática não esteja repleta de princípios teóricos, como bem nos afirma a autora.

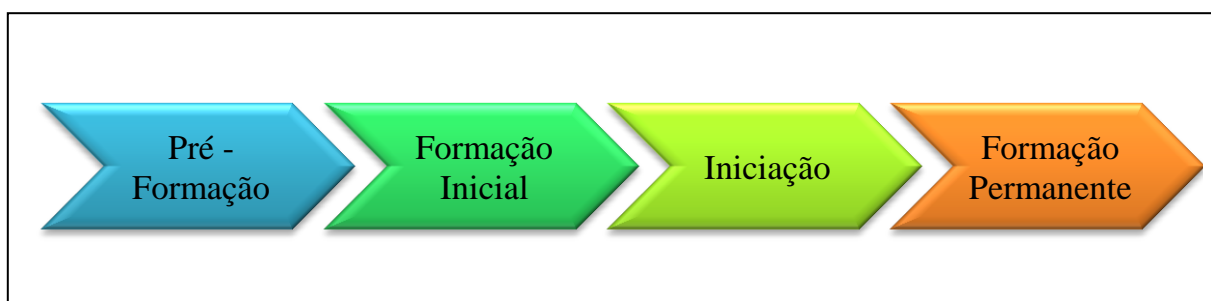
Neste capítulo, construímos nossas reflexões partindo do pressuposto da inserção profissional, conceituando as diferentes fases da carreira, revelando ser uma etapa marcada por momentos de inseguranças e incertezas, mas também, por descobertas e aprendizagens.

Abordamos a seguir, o ciclo de vida dos professores tomando como base o estudo de Huberman (2007), caracterizando as diferentes formas de estruturar o percurso do ciclo de vida dos professores. Por fim, elucidamos os traços do percurso profissional da carreira, diagnosticando os melhores e piores anos da profissão marcando a carreira profissional do docente. Para fundamentar nossa discussão, buscamos os estudos de Huberman (2007), Gonçalves (2007), Tardif (2014), Imbérnon (2011) entre outros. A disposição das ideias é essencial para a compreensão da temática, aumentando assim, as possibilidades de conhecer o processo da inserção profissional na carreira pelo professor iniciante.

3.1 A inserção profissional na docência

Em seus estudos, Feiman (2001), concebe a formação de professores em quatro diferentes etapas ou níveis, cada um desses momentos representa uma problemática diferenciada em relação aos objetivos, conteúdos, metodologia, entre outros a serem aplicados na formação de professores, ver (FIG. 9).

FIGURA 8 – Fases da formação de professores.



Fonte: Feiman, (2001).

A primeira fase do início da docência é caracterizada como Pré – formação, marcada pelas experiências e aprendizagens acumuladas pelos docentes no ambiente da escola enquanto estudantes. A segunda e mais importante ao nosso entendimento seria a fase da formação inicial específica dos docentes, conhecida também como a formação inicial. É nesse momento que os professores irão ter uma preparação formal, devendo estabelecer as bases legais para se construir um conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2011).

Para Gonçalves (2007), a formação inicial deverá ser pensada no sentido de que o futuro docente construa uma relação dialética com o meio em que vive, permitindo o desenvolvimento da sua carreira, onde se estabeleça um processo de equilíbrio e promova

uma articulação entre o saber e o saber-fazer. De fato, é a fase onde se estrutura os saberes teóricos e práticos da profissão em modelos didáticos de ensino, pois permite uma primeira visão sobre o meio profissional docente.

Para D'Ávila (2009), é um período importante na construção da identidade docente, uma vez que os sujeitos se transformam nas relações que estabelecem com o meio social. Já na concepção de Tardif (2014, p.38) é na formação inicial que o futuro docente vai se deparar com os chamados conhecimentos teóricos ou saberes curriculares acadêmicos, “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais”. É sobretudo, no decorrer de sua formação, que os professores entram em contato com as ciências da educação.

Porém, há críticas sobre a eficiência da formação inicial no que tange a preparação para a docência. Imbernón (2011), por exemplo, é enfático ao afirmar que a formação inicial não prepara os professores de forma suficiente para enfrentar os desafios vividos nos anos iniciais da profissão. O terceiro dos momentos é o início na carreira docente, que segundo Feiman (2001) e Garcia (1999) correspondem aos primeiros anos da carreira profissional, que se estende ao longo da sua jornada de trabalho, permitindo o seu desenvolvimento enquanto profissional na sua formação permanente, etapa em que os docentes aprendem na prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência. O último dos momentos descritos pelo autor é a formação permanente, marcada pelas atividades de formação desenvolvidas pelos docentes e pelas instituições ao longo da carreira que permitem o seu constante desenvolvimento profissional ao longo da sua profissão.

No que toca à fase da iniciação à docência, fase de interesse da nossa pesquisa compreendemos que os professores iniciantes passam por uma variedade de sentimentos quando iniciam a profissão. São anseios muitas vezes adversos, o medo e a insegurança fazem com que os docentes, em início de carreira, coloquem em questão seus saberes, suas concepções e crenças.

Na perspectiva da inserção profissional como fase da carreira, Akkari e Tardif (2001) descrevem-na a partir de uma tradição mais antiga no campo investigativo como sendo um processo de “indução” do iniciante à profissão, o que Nóvoa (2009, p. 38) determina como “momento particularmente sensível na formação dos professores, isto é, os primeiros anos do exercício docente”. Assim, compreendemos que o início da carreira dos professores iniciantes é um período vivido de forma intensa e quase sempre marcado por momentos de desconfortos e limitações teóricas e práticas que se misturam às aprendizagens sobre o aprender a ensinar, uma vez que os iniciantes são colocados, muitas vezes, em situações desfavoráveis ao

processo de aprendizagem e experimentam grandes conflitos, que explica o dilema que incide sobre os professores iniciantes caracterizando-o como um período contraditório:

[...] se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida ativa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, assim, é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo o sonho que dá sentido aos seus esforços. (CAVACO, 1995, p.162)

Neste aspecto, não é possível olhar para essa condição dos professores iniciantes em deixar que resolvam sozinhos os dilemas e desafios que são proporcionados pela docência. Porém, Garcia (2010, p. 5), ressalta que os professores iniciantes “geralmente, enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar. Somente os alunos são testemunhas da atuação profissional dos docentes”. Simon (2013) recomenda que, uma forma de enfrentar essa condição de isolamento, os docentes necessitam fazer parte de uma rede ou comunidade de aprendizagem, em que possam aprender a ensinar, ter domínio da classe, resolver os problemas e, principalmente, refletir sobre sua prática.

Nono (2011), em seus estudos, revela que, apesar das peculiaridades que caracterizam a fase inicial, “cada professor vivencia esse momento de forma particular, a partir dos conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, da maneira como ingressa na primeira escola”.

Seus achados coincidem com o que Alves (2003) preconiza sobre o momento da inserção profissional. A autora afirma que é uma etapa específica de cada docente, marcada por inúmeras mudanças que afetam o sujeito, tanto no campo profissional como na vida pessoal, pois caracteriza a entrada na vida adulta, já que o indivíduo está ingressando no mundo do trabalho. Seu entendimento é que a entrada na docência não se limita apenas ao contato do sujeito com o contexto escolar, mas se aprofunda na medida em que transforma a identidade docente.

Nesta esteira epistemológica Papi e Martins (2010), revelam que o início da docência é marcado não só por momentos de insegurança e incertezas, mas, também, por descobertas e aprendizagens que direcionam os iniciantes a compor sua carreira, permitindo que se adaptem às condições de trabalho, cada um no seu tempo vão superando as situações do dia-a-dia que envolvem o fazer docente.

É evidente a existência de problemas no campo educacional, que afeta alunos e professores nas escolas. O pouco investimento na fase inicial da carreira docente é fato de muitos docentes iniciantes sofrerem o impacto das contradições que se manifestam entre a realidade escolar, a prática e tudo que foi aprendido no decorrer da formação, além dos sentimentos de insegurança, medo e incertezas que lhes invadem.

Percebe-se que são vários os domínios a serem alcançados para que o início da docência dos professores seja menos vulnerável do que é atualmente, uma vez que as discussões sobre inserção profissional dos professores como fase da carreira, desde o final dos anos 1970, transitaram entre questões referentes à identidade dos professores, profissionalização e aos ciclos de vida.

3.2 O ciclo de vida profissional dos professores

Como mencionamos no decorrer de nossa pesquisa, consideramos professores iniciantes aqueles que estejam há no máximo, seis anos atuando na profissão, tomando como base o estudo mais elucidativo sobre o ciclo de vida profissional dos professores classificado por Huberman (2007), que é uma das referências nos dias de hoje, ao tratar da carreira docente onde o autor categorizou em fases distintas a carreira dos docentes.

Existem diferentes formas de estruturar o ciclo de vida profissional dos docentes, uma delas seria o da “carreira” uma perspectiva clássica que pode ser delimitada em uma série de “sequências”, podendo ser considerada como “de exploração”, onde faz-se escolhas temporárias, e “de estabilização”, onde há comprometimento, e as pessoas focam sua atenção nas especificidades do trabalho. Estas surgem no início de uma carreira, descrevendo os indivíduos dentro da mesma profissão, como também dos indivíduos de diferentes profissões. Isso significa que nem sempre as “sequências” vão seguir uma ordem preestabelecida, embora todos os membros de uma profissão passem por elas.

O desenvolvimento da carreira profissional deve ser compreendido como um processo, e não deve ser considerado como uma série de acontecimentos vividos pela mesma ordem. Em seus estudos Huberman (2007) colabora de forma significativa para aprofundar o significado de docência enquanto carreira profissional. Nesse sentido, o autor entende que esse processo da carreira para alguns pode parecer linear.

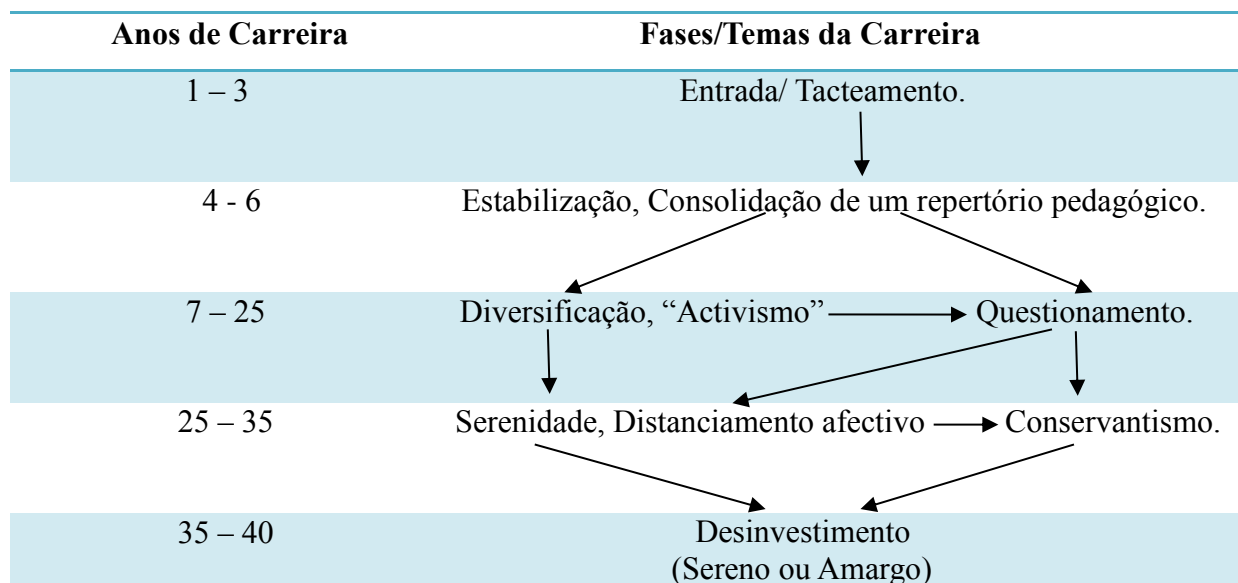
[...] mas, para outros, há patamares, regressões becos sem saídas, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não

impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). (HUBERMAN, 2007, p. 38)

Assim, compreendemos que o fato de que as sequências possam ser estabelecidas na definição da carreira docente, não significa que não existam professores que jamais parem de explorar, como também aqueles que nunca alcançaram uma estabilidade em seu ofício.

Huberman (2007) descreve diferentes fases da carreira docente que são vivenciadas pelos educadores, mais particularmente em nível do ensino secundário. São professores que, ao longo da sua vida, viveram situações de sala de aula. O autor desenha uma sequência normativa no ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário, é um caminho trilhado por fases, transições, dilemas, crises e problemas. Podemos acompanhar essas diferentes fases do ciclo de vida profissional no modelo esquemático descrito abaixo:

Tabela 4 - Percurso do ciclo de vida profissional do professor do ensino secundário.



Fonte: Transcrita de Huberman (2007, p. 47).

Como podemos observar, a primeira das fases descrita por Huberman (2007), é a “entrada na carreira”, que ocorre entre o 1 e 3 anos de ensino. Marcada por dois estágios, o de sobrevivência e o da descoberta. A princípio, o professor iniciante depara-se com um choque de realidade, com a complexidade que caracteriza a sala de aula e a sua realidade, a fragmentação do trabalho docente, os inúmeros embates educacionais, as dificuldades com

alunos, com os materiais didáticos, entre outros aspectos, que fazem parte desse estágio de sobrevivência do iniciante.

O estágio da descoberta, para o professor em início de carreira, é vivenciado pelo aspecto do entusiasmo inicial, da responsabilidade e do orgulho de ter a sua própria turma, seus alunos e está incluso em um corpo de docentes. Essas duas fases estão interligadas no período de entrada na carreira. O segundo, o da descoberta que é o que permite suportar o primeiro. Porém, em alguns docentes, o início na docência torna-se fácil devido ao entusiasmo em relação à profissão. Para outros os problemas vivenciados no dia-a-dia da sala de aula tornam o início extremamente difícil. (GARCIA 1999),

Ainda segundo o referido autor, em seus estudos, afirma que o período de iniciação do docente é marcado por falta de confiança em si mesmo e na sua prática, como também por insegurança. É caracterizado pelo processo de sobrevivência e por um predomínio de valores práticos é um intenso processo de aprendizagem.

Após a sobrevivência e a descoberta, surge a segunda das fases descritas por Huberman (2007), a de “estabilização”, que ocorre entre o 4 e o 6 ano de carreira, na qual o docente adquire comprometimento definitivo e responsabilidade com o seu trabalho constituindo a sua identidade docente. É o período de libertação, independência e de emancipação, pois, há um domínio por parte do docente em relação aos alunos e a classe, e os professores preocupam-se mais com os objetivos didáticos e sentem-se confiantes para encarar as circunstâncias difíceis e repentinas.

Ou seja, a fase de estabilização permite ao professor aperfeiçoar a sua prática, compreender os seus limites e agir com mais segurança e espontaneidade no decorrer da sua profissão. Tardif (2014), considera que é nessa fase que o professor passa a investir mais em sua profissão em longo prazo, possui uma confiança maior na sua prática, está menos centrado em si e na matéria e está voltado para os alunos.

A terceira fase, a da “diversificação”, que ocorre entre os 7 e 25 anos de carreira. esta fase é marcada por motivação, empenho por parte dos professores nas equipes pedagógicas entre outras que surgem no ambiente escolar, porém, essa motivação surge de ambição pessoal que o leve a postos administrativos. Ou seja, direcionam a um foco mais institucional.

Após vivenciar a fase de estabilização eles buscam novos desafios, para que não fiquem na mesmice. Nesta fase surge momento de “Pôr-se em questão”. Para alguns, surge através de uma sensação de rotina ou por meio de uma crise afetiva a continuação na carreira. Para

outros, é provavelmente o desencantamento aos fracassos das experiências em que as pessoas participam que desencadeiam a uma crise existencial em prosseguir na profissão.

Pôr-se em questão segundo Huberman (p. 43, 2007) “corresponde a uma fase ou várias fases da vida, durante as quais as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideias dos primeiros tempos”. Ou seja, é examinar toda a sua vida profissional, e, geralmente ocorre entre os 35 e os 50 anos.

A quarta fase é a da “Serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo” que ocorre entre os 25 e 35 anos de carreira, o momento de serenidade é marcado por professores relaxados, menos sensíveis, sem ânimo e sem muita preocupação com os problemas que ocorrem no interior das salas de aulas, sem muitas preocupações às avaliações de outros.

Na concepção de Huberman (p. 44, 2007), “as pessoas reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros”. Ou seja, gera um distanciamento afetivo entre professores e alunos. Contudo, há o estágio de lamentações da evolução dos alunos, dos colegas, da escola, do trabalho, os professores tornam-se amargurados, designando a uma fase de conservadorismo.

A quinta e última das fases, a do “Desinvestimento”, que ocorre entre os 35 e 40 anos. É uma fase marcada por pontos negativos, positivos e pelo desencantamento. Ao final da sua carreira alguns professores se preocupam com a aprendizagem de seus alunos, buscam melhorar o trabalho com os colegas, já outros, não são tão generosos, e, por fim alguns professores demonstram-se desencantados com o seu percurso profissional.

Estas fases descritas por Huberman (2007) caracterizam os anos na carreira docente, desde os primeiros anos até o desinvestimento da profissão, um processo que ocorre em séries contínuas e que são constantemente vivenciadas pelos docentes. Seus estudos sobre o desenvolvimento da carreira docente permite identificar como se caracteriza o ciclo de vida dos professores.

Através da análise destas fases compreendemos que o caminho profissional do professor esta repleto de etapas e desafios que servirão para agregar valores no decorrer da sua jornada docente e auxiliar na construção da sua identidade profissional e entender que o desenvolvimento profissional do professor esta atrelado à construção da sua carreira.

A entrada na carreira, de acordo com Tardif (2014, p. 11) “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando seu futuro e sua relação com o trabalho”. Ou seja, as primeiras experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira irão influenciar na sua escolha de permanecer ou não na profissão, pois esse é um

período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Aqui, para o autor, as bases dos saberes profissionais constroem-se no início da docência, especificamente entre os primeiros cinco anos de carreira, mesmo sendo uma fase crítica marcada pelo confronto inicial com a complexa realidade do exercício profissional. Pois, é no âmbito de uma carreira, no ensino que os saberes docentes são adquiridos que se remete aos processos construídos no cotidiano e na realidade do trabalho ao longo da carreira.

Este é o mesmo pensamento de Cavaco (1993, p. 114), sobre os primeiros anos da carreira “[...] parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”, pois, o período inicial da carreira é fundamental, porque um fracasso nessa fase parece levar à desvalorização pessoal.

Tardif (2014), acrescenta ainda, que a carreira é fruto das transações contínuas entre os indivíduos e se modifica no decorrer da sua trajetória. Assim, compreendemos ser necessário refletir sobre a construção da carreira nos seus diversos ciclos, pois são fases repletas de mudanças que provocam diferentes alterações nas ações dos professores e modificam seu caminho.

Os estudos de Huberman (2007), aqui apresentados, fazem referência às diferentes fases que os professores atravessam em decorrência das suas idades e nos revela a evolução do ciclo vital dos professores não é um processo unívoco, mas que deve ser entendido em função de duas grandes dimensões: a pessoal e organizacional. Assim, existem diversos fatores que influenciam a carreira dos professores, como as relações familiares, as crises pessoais, o ambiente organizacional as expectativas sociais entre outras.

3.3 Traços do percurso profissional da carreira dos professores

Em seus estudos sobre a carreira docente Gonçalves (2006), define alguns traços que caracterizam o percurso profissional da carreira dos professores, especificamente do ensino primário com o fim de identificar os aspectos temáticos ou “traços” caracterizadores da carreira e estabelecer um “modelo” de desenvolvimento dessa mesma carreira.

Neste sentido, a carreira não se constrói de forma linear, para cada um e todos os professores, o caminho altera e se cruza do começo ao fim, é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que o docente vai se desenvolvendo, seguindo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação.

O autor admite que um dos traços que caracteriza a carreira “são os melhores anos da carreira”, marcados por fatores endógenos e exógenos à profissão e ao próprio indivíduo. Os melhores anos se definem pela estada na escola e se fundamentam em quatro ordens: a motivação profissional, entendida como um aspecto de ter segurança nas atividades desenvolvidas e por obter bons resultados no desenvolvimento de sua carreira; a formação, percebida como uma circunstância que pesa, uma vez que a aprendizagem com os colegas proporciona para os melhores anos da profissão; os bons alunos, que tem comportamento e aproveitamento se caracterizam também, e a colaboração escola/família, que é de fundamental importância, caracterizada pelo interesse das famílias pela vida escolar dos alunos, como também, pelas boas relações estabelecidas entre a escola/família/pais. Estas ordens são responsáveis para os melhores anos da carreira que ocorrem nos últimos anos (GONÇALVES, 2007).

Ainda de acordo com os estudos de Gonçalves (2007), também, foi identificado outro traço: “os piores anos da carreira” no início da vida profissional. Eles são determinados por sentimentos de angústia e frustração comuns no meio dos docentes iniciantes, face, ao problema do domínio da disciplina, o cansaço, o sentimento de rotina, os alunos desinteressados ou mal comportados, também decorrem de razões institucionais como, conflitos com os colegas e as condições do trabalho, apontado por muitas vezes como deprimente.

Na grande maioria isso ocorre, por vezes, em locais isolados, o excessivo número de alunos dentro das salas de aula e a falta de apoio pedagógico, os primeiros anos de serviço, os alunos difíceis que dificultam a aprendizagem e não se comportam, o meio socioeconômico dos alunos que, por sua vez, são carentes, os pais em sua maioria não se preocupam com o desenvolvimento dos seus filhos, são também razões que se constituem como origem dos piores anos.

Neste sentido, Libâneo (2004) afirma que as condições de trabalho e a desvalorização social da profissão do docente, pode prejudicar a construção da identidade dos futuros professores, pois compromete os conteúdos e as competências que caracterizam o ser professor. De fato, os enfrentamentos de condições de trabalho adversos podem comprometer o significado pessoal e social que o professor tem para cada pessoa, ou seja, tanto a identidade como a profissão.

A carreira é marcada negativamente pelos piores anos. Deles derivam “os problemas sentidos no decurso da carreira”, isto é, as dificuldades ou inexistência de transportes, o afastamento da família, a instabilidade profissional e o isolamento são causas dos problemas

sentido, os alunos difíceis, a indisciplina, as condições de trabalho, a falta de concentração ou de interesse, a inadequação da escola aos tempos atuais, a falta de condições do espaço físico da escola, bem como a falta de material, a formação, a falta de apoio dos outros professores, a organização do ensino e a falta de consciência profissional são as categorias de problemas que marcam a carreira, segundo Gonçalves (2007).

O autor ainda reforça a existência de outro traço que marca a carreira profissional são “as crises da carreira docente”, alguns profissionais afirmam não ter passado por nenhum tipo de crise e justificam isso através do gosto que sentem pela profissão. Porém, outros docentes afirmam que já passaram por períodos de crises, em sua maioria, múltiplos. Estes se caracterizam devido aos alunos difíceis o desinteresse no ensino, à atitude pessoal dos docentes em relação à rotina, a desmotivação, os problemas familiares e os de saúde.

Algumas crises revelam um determinado cunho de intemporalidade, pois ocorrem em épocas e momentos variáveis da carreira, mas, principalmente, no início e no fim da carreira, as causas são as atitudes negativas dos companheiros de trabalho, a saturação, o cansaço e a desmotivação que definem também essas crises, são fatores ou circunstâncias específicas de cada professor.

“Os momentos de ruptura profissional” traço que, também, marca a carreira profissional. É entendida como o corte com a profissão, traduzido no abandono ou no desejo de se realizar, mesmo que não concretizado, por razões diversas, a falta de uma alternativa profissional (GONÇALVES, 2007).

Marcados pelos sentimentos de desconforto profissional, como tensão, frustração, ansiedade, raiva e depressão, que prolongam o tempo e podem ocasionar uma síndrome caracterizada pela exaustão física, emocional ou de determinadas atitudes. Esses sentimentos são identificados por França-Carvalho e Roazzi (2011) como Stress⁶ e Burnout⁷.

Segundo Gonçalves (2007), a maioria dos docentes admite a hipótese de abandonar a docência, podendo ser este um fato de certo mal-estar profissional. Outros profissionais afirmam ter deixado a carreira, mas retornaram por gostar do ensino e por ter vocação. Os fatores que condicionam as rupturas profissionais são: a não realização profissional, a saturação, o desprestígio social, as condições de trabalho, a vida particular que se prende em

⁶ Conjunto de sinais produzidos pela causa configura-se em uma síndrome. Compreende um conjunto de reações gerado pelo organismo quando exposto a uma situação que exige esforço e adaptação do indivíduo França-Carvalho e Roazzi (2011).

⁷ Reação de stress crônico, uma condição de mal-estar psicológico, indisposição que decorre de uma situação de trabalho vivenciada como estressante. Podendo ser observada quando as expectativas individuais numa determinada situação de trabalho são frustradas França-Carvalho e Roazzi (2011).

razões como o tratar dos filhos pequenos, cansaço, aspiração a um melhor vencimento, ou seja, uma valorização profissional e a formação se traduzem nessas rupturas.

Libâneo (2004), acrescenta que o mal-estar, a frustração e a baixa autoestima são algumas consequências que podem levar o docente à perda de identidade profissional, sendo necessário a construção e o fortalecimento da identidade do professor dentro dos currículos e nas práticas de formação inicial e continuada.

Outro traço caracterizado por Gonçalves (2007) é a “idade crítica”, onde se conjuga os critérios de idade cronológica e idade profissional e entende-se a idade crítica a fase, é o período da carreira em que os problemas, as crises, as dificuldades e os momentos de ruptura mais se agravavam, deixando os docentes vulneráveis precisando de apoio.

A idade crítica é marcada pelo autor em três momentos, no fim da carreira, a partir dos 30 anos de trabalho levados, sobretudo, pela saturação, cansaço e a idade. No início da carreira, por volta dos 20 anos de serviço, marcado pela falta de experiência dos professores iniciantes, o que comprova as dificuldades enfrentadas no choque de realidade, o que direcionam a resistência à mudança, pouco admitida pelos professores, mas que se caracteriza como um momento da idade crítica.

A “importância atribuída à formação” é assinalada pelo autor como um dos traços, uma vez que a formação dos professores do ensino primário mostrou-se, desde sempre, como algo problemático, não apenas na formação inicial, mas, principalmente na formação contínua. Com efeito, de forma preocupante, ela é considerada pela grande maioria dos docentes como um desajuste da realidade, por ser insuficiente e não preparar o docente para o contato com os alunos e com a realidade escolar. Uma parcela mínima considera-na como ajustada à realidade, pois tiveram bons conhecimentos no processo de formação.

Notadamente, o professor, ao ingressar na carreira docente, necessita de uma formação contínua, pois ela permitirá um desenvolvimento harmonioso da carreira, onde ele irá atualizar-se e atender as necessidades de inovação. Nesta formação está incluída a autoformação, principalmente a aprendizagem com os colegas, como também as iniciativas de trabalhos coletivos de professores, (GONÇALVES, 2007).

Afinal, é na formação continuada que a identidade profissional se consolida e pode se desenvolver no próprio ambiente de trabalho, “[...] visa o desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógica.”

(LIBÂNEO, 2004, p. 78). Assim, o docente deixa de realizar apenas as atividades da sua rotina e executando as suas tarefas.

Por fim, “a motivação para a carreira” encerra os traços que caracterizam o percurso profissional da carreira dos professores. Neste ínterim, Gonçalves (2007) afirma que são muitos os motivos pelo qual se escolhem o ensino como profissão, vai desde fatores de ordem material como estritamente profissional ambos estão presentes na decisão da carreira.

O autor acrescenta ainda que a vocação, o gosto pela profissão e, muitas vezes, a satisfação do ego, são condições deste traço. O problema da vocação não é linear ou a carreira docente que se pode alterar, mas as vocações individuais, na medida em que ser professor se estabelece e precisa ser enfrentado numa perspectiva científica.

A maioria dos docentes afirma ter entrado na profissão devido a vocação pelo ensino. Outros afirmam que sempre tiveram o sonho de ser professor e por gostar muito da docência, são razões particulares que motivam a escolha profissional, que pode alterar a opção desta profissão. Uma minoria afirma que seguiram a carreira pela ausência de alternativas de profissionais ou por não ter condições financeiras de optar por outra profissão (GONÇALVES, 2007).

O percurso profissional da carreira dos professores descrito por Gonçalves (2007) é marcado por traços que revelam os melhores e piores momentos, as crises, as etapas de ruptura profissional sentidos no decurso da carreira, e pode-se delinear um perfil da carreira profissional que, mesmo não se construindo de forma linear entre as pessoas, deixaram marcas de um percurso vivido por sucessivos e permanentes obstáculos a vencer.

Estes obstáculos são, de forma geral, atribuídos ao sistema escolar, aos colegas, ao meio em que estão inseridos, mas, principalmente, devido às péssimas condições de trabalho e ao comportamento dos alunos difíceis.

Podemos destacar que a carreira pode ser marcada de forma negativa, de modo significativo, pelos problemas e piores momentos, o que pode originar crises e momentos de ruptura na profissão, mas acreditamos que os problemas da prática pedagógica podem ser enfrentados por meio de trabalhos coletivos dentro das escolas e podem ser peça-chave para evitar o surgimento de problemas e crises que direcionam a ruptura profissional.

Do mesmo modo, compreendemos que a carreira pode ser marcada de forma positiva, de modo significativo, e se caracterizam nos melhores momentos que determinam a motivação para o desenvolvimento da carreira docente.

Segundo Guarnieri (2005), o exercício profissional fornece pistas fundamentais para a construção da função docente, para a consolidação do processo de tornar-se professor. As dificuldades vividas na prática direcionam a um movimento de avaliação da formação que os professores recebem, permitindo que os docentes iniciantes enxerguem as suas deficiências e lacunas e reflitam sobre o seu trabalho.

No capítulo a seguir, abordaremos sobre a prática pedagógica entendida como a atuação ou fazer do professor em sala de aula, trazendo reflexões sobre seu conceito.

CAPÍTULO 4

**O FAZER PROFISSIONAL DO PROFESSOR:
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

CAPÍTULO 4

O FAZER PROFISSIONAL DO PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática deve permear todo o processo de formação e requer uma reflexão como princípio metodológico norteador, sinalizando que o professor, além de saber e saber fazer deverá compreender o que faz (França-Carvalho, 2013).

Em um sentido amplo, estudos sistemáticos sobre a função social da escola e, principalmente, sobre a prática de seus profissionais estão crescendo no cenário atual. A partir de transformações e das condições do mundo moderno, a escola e seus sujeitos passaram a ser objeto teórico e prático de estudos regulares e formais. Neste sentido, a prática docente como trabalho humano, estabelecida por sujeitos inseridos em um espaço histórico e socialmente localizado pode ser entendida como um projeto que se realiza ao longo da vida (SANTOS, 2009).

A palavra prática deriva do grego *práxis*, *praxéos* e tem o sentido de agir e significa produzir, executar ou acabar algo. Em nossa língua, a palavra prática assume várias conotações, habitualmente a prática está associada à posse de certas habilidades para fazer ou produzir algo:

[...] é um exercício habitual de certas atividades que, de tão rotineiras e comuns, passaram a ser consideradas como referências de uma ação que produz determinados resultados esperados, a prática significa uma ação que executamos para alcançar determinados resultados. (GARCIA, 1999, p. 125).

Nesta perspectiva a prática tem o sentido de *práxis* e implica na existência de determinadas finalidades, que é inerente a toda ação da prática. O autor afirma ainda que o termo prática tem o uso mais popular e livre e enquanto atividade social destinada para certas finalidades tem importância muito grande para a educação. Já a *práxis*, é empregada na linguagem técnica e erudita dos intelectuais.

Neste contexto, acreditamos que investigar a prática do professor iniciante identificando-o como produtor de conhecimentos referente à sua prática, colocando-a em plano de destaque e o seu saber da experiência, enquanto elemento desencadeador para reflexões, torna-se de fundamental importância para a compreensão do ensino aprendizagem,

para o desenvolvimento de ações de formação, seja ela inicial ou contínua, que contribuam para a consolidação de profissionais reflexivos e, conseqüentemente, para o oferecimento de um ensino de qualidade para todos.

Considerando o exposto, a construção do presente capítulo parte da necessidade de se compreender a prática pedagógica, pois sem dúvidas, esta é a maior escola de formação que orienta, instiga e ensina os professores iniciantes no início da docência a vivenciar experiências tão diferentes e distantes que a formação acadêmica proporciona. Segundo França-Carvalho (2007), a epistemologia da prática docente se configura pela sinergia dos saberes docentes construídos e da racionalidade pedagógica. Com o intuito de compreender o fazer profissional do Professor Iniciante, refletimos acerca da prática pedagógica repetitiva e interativa para conhecermos a relação entre teoria e prática.

4.1 Prática pedagógica

Estudos indicam que é grande o desafio que o profissional docente enfrenta no dia-a-dia da sala de aula, e que é preciso desenvolver práticas pedagógicas eficientes para manter-se ativo no âmbito escolar, enfrentando as mudanças impostas pelo meio, uma vez que estas exigem do professor um novo posicionamento frente às realidades escolares.

Entende-se que é relevante a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução do ensino. É necessário que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e possa direcioná-la segundo a sua realidade, voltada aos interesses e às necessidades da escola, sobretudo, dos alunos.

A prática pedagógica é concebida por Sacristán (1999), como uma ação do professor no interior da sala de aula, por isso é essencial compreender o trabalho do professor como um processo fundamental da vida humana, capaz de transformar qualitativamente o meio em que está inserido. Nóvoa (1995), afirma que o aprendizado contínuo é essencial para o professor e se concentra em dois pilares: a pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Ainda, segundo Sacristán (1999), o docente assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Desse modo, proporciona reflexões sobre a prática pedagógica ao assumir uma atitude problematizadora da prática.

Nessa discussão, Dewey (1959, p.14) entende que “reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência, uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia

engendra a seguinte com seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere”. Assim, é através da reflexão e do conhecimento tácito que se encontram as respostas às situações inerentes à prática pedagógica.

Todavia, ao pensarmos na prática pedagógica, logo nos ocorre a ideia de uma ação entre pessoas ou ação de uma pessoa sobre outra, é evidente que tal prática tem seus fundamentos e sua justificativa no próprio ato de educar, (GARCIA, 1977). Portanto, a prática pedagógica reflete, no dia-a-dia, as realidades vividas de um processo dinâmico e em permanente busca.

Segundo Sousa (2015), entender a prática pedagógica enquanto campo de conhecimento que evidencia o modo como os formadores ao longo da história da educação vêm se constituindo, tem se tornado cada vez mais importante nas últimas décadas, na medida em que esta evidencia as transformações e novos paradigmas que exercem grandes influências nas relações sociais e nas instituições escolares.

O que Sacristán (1999, p. 74) entende como “[...] toda bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática.” Ou seja, as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem é que compõem a ação e atuação do docente, as vivências, os conflitos, a interação profissional, que se constrói gradativamente denominada de prática educativa.

Nesta perspectiva, Veiga (1994, p.16) define “a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica, portanto, é uma dimensão da prática social”. Sendo assim, faz parte de um processo social como também de uma prática social, pois esta envolve não apenas o ambiente escolar, mas também as relações sociais que envolvem a produção de aprendizagens significativas.

Entendemos que a prática pedagógica está intrinsecamente vinculada à atividade teórico-prática, pois, ainda nas concepções da autora, ela compõe um lado onde o teórico é constituído de ideias segundo as teorias pedagógicas, sendo sistematizado mediante sua prática. O outro lado da prática pedagógica é composto pelo modelo que o professor apresenta suas ações, tendo por finalidade o seu objetivo maior, que é o de transformar o real de forma adequada, satisfazendo as necessidades humanas.

Neste aspecto, teoria e prática não existem separadas, elas estão interligadas, uma não existe sem a outra, pois não existe teoria sem prática e muito menos prática sem teoria. Aqui, Vázquez (2007), endossa a relação entre teoria e prática é que uma depende da outra, pois uma é fundamentada de teoria e determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento.

Ou seja, na medida em que o processo de conhecimento avança e a relação que o homem estabelece com a prática também, vai contribuindo para ampliar tanto o horizonte de problemas como das soluções.

Para o autor citado, a teoria é o saber humano e a prática seria a atividade prática do homem. Essa relação entre teoria e prática não é direta, podendo ocorrer em um processo complexo na qual algumas vezes se interliga a prática por meio da teoria e em outras vai desta para a prática. Desse modo, a teoria responde a necessidades de práticas e tem sua fonte na prática, mas não através de segmentos isolados e nem paralelos:

[...] o problema da unidade entre teoria e prática só pode ser justamente formulado quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que se oculte sob seu nome, como faz o pragmatismo. (VÁZQUEZ 2007, p. 257):

Isso significa que a atividade prática social, que é essencialmente transformadora busca um conhecimento da realidade que busca transformar. Compreender a prática e sua racionalidade é, portanto, necessário, já que esta não fala por si mesma, não transparece diretamente.

Veiga (1994), afirma ainda que, existem duas formas de conhecer a relação teoria e prática distinguindo, assim, duas perspectivas de prática pedagógica: a repetitiva e acrítica e a reflexiva e crítica, relacionadas à visão dicotômica e de unidade.

4.2 A prática pedagógica repetitiva

Esta perspectiva tem por base leis e normas pré-estabelecidas, onde o professor irá apenas subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o processo do que fazer e como fazer, conforme nos afirma Veiga (1994). Diante disso, o professor que constrói e estabelece essas leis irá apenas repetir o processo prático quantas vezes for necessário, levando assim a uma prática repetitiva. Amplia somente o que já foi criado, não se preocupa em produzir ou criar uma nova realidade.

Aqui, o professor não se reconhece em sua prática pedagógica, ele apenas executa seu planejamento, não estabelecendo uma relação com os sujeitos envolvidos, passando a negar o seu saber e tornando sua prática meramente mecânica, uma reprodução de métodos e técnicas de ensino.

4.3 A prática pedagógica reflexiva

A prática reflexiva é o não rompimento da unidade entre teoria e prática e busca compreender a realidade, não aplicando uma lei ou um modelo já elaborado, mas procurando estabelecer mudanças, criando novas realidades, (VEIGA, 1994).

Esta se difere então da prática repetitiva, pois se preocupa em criar, produzir buscando uma nova realidade onde aluno e professor possa trabalhar em conjunto em um único objetivo. A prática reflexiva se caracteriza, então, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos, sendo, pois, a ligação entre teoria e prática, entre ação e finalidade, entre o saber e o fazer do professor, a reciprocidade entre aluno e educador e a construção de atividades criadoras.

Autores como Schön (1992) tiveram destaque na propagação do conceito de reflexão, ao propor, também para os professores, um novo modelo de formação profissional, baseado na reflexão sobre a prática. Sua teoria divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Gauthier (1998) adverte que para dominar os dispositivos de formação e inovação que pretendem desenvolver a prática reflexiva, é preciso que o docente analise com maior precisão os mecanismos reflexivos. Contudo, ao refletir sobre sua prática, o docente não conhece apenas a sua prática, mas passa a conhecer melhor a si mesmo, Ghedin (2005, p. 141) destaca que conhecer é desvendar:

[...] na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo, ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

Entende-se que não existe conhecimento pronto ou acabado, pois tudo é um processo contínuo de construção, quando olhamos e refletimos sobre o fazer da nossa prática, os seus sentidos e significados, estamos em um processo de compreensão de nosso próprio ser.

Neste contexto, a prática pode ser definida como a ação concreta sobre o meio, ou seja, toda ação do homem sobre a natureza e sobre outros homens. A teoria pode ser compreendida como a sistematização de representações da realidade concreta onde o homem constrói sobre objetos ou fenômenos. E a reflexão é entendida como uma ação de confronto das

representações da realidade concreta, podendo resultar mudanças em seu processo, na forma de representar a realidade.

Veiga (2007) afirma que, prática e teoria estão interligadas, sendo que a primeira é um conjunto de ideias formado a partir das teorias pedagógicas e tem por finalidade elaborar ou modificar idealmente e não realmente a matéria-prima. E a segunda, nada mais é do que a ação realizada pelo professor, o modo como este põe em prática as teorias pedagógicas, tendo por finalidade a transformação do real e objetiva da matéria-prima da qual ela age.

Vázquez (2007, p. 265) concorda com essa relação entre teoria e prática, pontuando a existência de diferentes patamares de prática que ele denomina de diferentes níveis da práxis, “a práxis é a ação do homem sobre a matéria e a criação”. Sendo assim, é por meio dela que se pode falar em diferentes níveis de práxis, através do nível de informação da pessoa no processo prático envolvido e, também, com o nível de criação da matéria transformadora que seria a atividade prática desenvolvida pelo sujeito.

O autor distingue dois níveis de prática que é a práxis criadora- reiterativa e a práxis reflexiva-espontânea. É importante esclarecer que essas distinções entre elas não eliminam as conexões existentes entre uma e outra, pois conforme afirma o autor o reflexivo pode estar a serviço de uma práxis reiterativa e o espontâneo não está livre dos elementos de criação.

Os diferentes níveis de práxis, segundo Sousa (2015) evidencia o seu grau de consciência deixando evidente a possibilidade do sujeito passar da consciência prática, que seria um nível inferior da realidade, para a consciência da práxis, ou seja, o sujeito passa a ter compreensão do real em um nível superior. Percebemos, também, que apesar dos níveis de práxis serem opositivos, eles não se tornam excludentes, pois em um dado momento, alguns traços desses diferentes níveis de práxis vêm a ser distintos.

Na acepção de Libâneo (1999), a prática pedagógica não é isolada do contexto social mais amplo, havendo assim um potencial para recriar e, portanto, para transformar práticas reprodutivas por meio da *práxis* humana. Neste caso, a prática é entendida como atividade dirigida a fins conscientes:

[...] como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (SACRISTÁN, 1999, p.28)

Embora a prática pedagógica seja discutida amplamente na literatura, Imbernón (2011) acredita que trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Partindo desse pressuposto, sabemos que a profissão do professor vem se modificando para atender essas necessidades que atingem o ambiente escolar, as concepções dos professores, as suas práticas pedagógicas e suas formas de construção do saber, enfrentando assim, novos limites e possibilidades impostos pelas necessidades sociais.

Diante disso, o professor necessita conscientizar-se que no mundo atual a produção de conhecimentos tem aumentado e este como mediador e produtor de conhecimentos, precisa demonstrar habilidades e competências profissionais construídas ao longo do exercício de sua prática.

Na trajetória da prática pedagógica, o professor deve se permitir inovar e ousar, evitando a mera transmissão de um conhecimento puro e acabado. É nesse contexto que surge a ideia de um professor reflexivo, que nas concepções de Alarcão (2007, p. 41) “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Entendemos, por tanto, que essa concepção de professor como um agente reflexivo reconhece a existência de uma especificidade na prática de bons professores.

A prática pedagógica pressupõe, portanto, uma compreensão de uma complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, onde o professor deve privilegiar a produção coletiva dos conhecimentos, orientando essa construção. Observamos que o sistema educativo necessita de sujeitos que possuam consciência do seu sentido e por isso não pode se deixar levar pela espontaneidade da dinâmica social.

A consciência, a compreensão e o conhecimento são elementos essenciais para que possamos assumir posições a respeito do ensino, efetuando as ações, as práticas com um propósito, com um direcionamento, uma finalidade, proporcionando modificações, não apenas na sociedade, mas no sujeito envolvido.

Diante das considerações, somos instigados a pensar na condição de educadores, sobre como poderemos participar de forma consciente das práticas educativas, sem estarmos alienados perante a situação que, em diferentes casos, nos condiciona. Os apontamentos de Vázquez (2007) constituem um forte alicerce no momento em que demonstram a importância de transformarmos o mundo através de nossa prática, não nos contentando em meramente nos submeter às condições do meio, mas sim buscando intervir na sociedade de forma a modificar

o existente de forma consciente.

A consciência comum preocupa-se de modo mais amplo com a prática, assim, esquece-se de estabelecer os elos entre os conceitos mais abstratos acerca de um objeto e aqueles mais próximos da ação cotidiana, para que assim seja possível se efetuar sua práxis como atividade social transformadora.

O professor desenvolve as práticas no âmbito do espaço da sala de aula e acredita que está contribuindo para a transformação social, porém, acaba deixando de observar que suas práticas tiveram origem de projetos mais gerais e o fato de que a prática pedagógica efetivada em sala é decorrente de teorias, por isso, dependemos de um constante movimento da relação teoria-prática, é impossível a dissociação de uma com a outra.

O cotidiano da sala de aula exige do professor fazer escolhas e julgamentos para tomada de decisões eficientes no fazer da sua prática. Segundo Perrenoud (1993, p.37), “a prática pedagógica é constituída, mesmo em classes muito ordenadas e controladas, por uma sucessão de micro-decisões das mais variadas naturezas”. Estas decisões são baseadas em valores e saberes que constituem elementos importantes para que os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem sejam garantidos, isto é, seus resultados sejam os esperados.

Entendemos, pois que essa prática na qual tanto se fala deve ser usada para a transformação da realidade, considerando os sujeitos além de receptores de informações e atribuindo-lhes a possibilidade de mediação no complexo processo de construção do conhecimento, modificando, a matéria existente. Contudo, entendemos que essa prática é uma dimensão do homem, uma ação que o ser humano exerce sobre a natureza.

Dessa forma, o entendimento de prática pedagógica aqui discutida, nos leva ao encontro de Sacristán (1999), ao afirmar que esta é entendida como todas as atividades que são realizadas pelos professores no processo educativo.

Paulo Freire (1967), apresenta uma nova forma de pensar a Educação e suas relações interpessoais e apresenta elementos necessários para a prática pedagógica. O autor apresenta a situação do contexto educacional relacionando-a ao contexto social e econômico do Brasil da sua época. O problema do analfabetismo era alarmante, era necessário um projeto que pudesse alfabetizar e, acima de tudo, conscientizar os alunos, com relação à situação na qual viviam.

Freire nos leva a pensar uma Educação partindo da ideia de que o homem é um ser da práxis, e por ser práxis, a sua ação não pode ser conduzida por outros, e nem pode apenas se adaptar à realidade posta como um mero espectador. O homem, para Freire, deve ter a consciência e tomar existência da sua vocação ontológica, que é transformar o mundo.

Podemos entender que o objetivo da educação segundo, Freire (1996), é vivenciar os

princípios e saberes por meio da prática pedagógica, propondo como levar os alunos a construir sua autonomia (MOREIRA, 2013).

Uma prática pedagógica está centrada em alguns elementos necessários que norteiam o seu desenvolvimento: discute-se sobre currículo, avaliação, proposta pedagógica, problemas disciplinares, planejamento, método, normas escolares, conselho de classe, habilidades da aprendizagem, formação continuada dos professores, reunião de pais e mestres, dentre outros. O professor tem tido um papel desafiador no que se refere a atuar criticamente com trabalhos que ofereçam a oportunidade dos alunos de aprenderem os conteúdos curriculares.

Nesta perspectiva, Freire (1967) apresenta uma prática pedagógica em que os homens se percebessem enquanto sujeitos da sua história e não apenas meros objetos. A ideia de objeto sugere-se que o ser humano seja pronto, concluso, e como sujeito estaria sempre em processo de construção. Esta educação deveria possibilitar ao homem reconhecer os seus problemas e, assim, obter, do interior de si mesmo, coragem para lutar e que o colocasse em constante diálogo com o outro.

O professor, ainda na acepção do autor é aquele profissional que não se impõe para os alunos, mas aquele que dialoga, uma vez que é por meio do diálogo que se inicia uma busca pelo conteúdo programático e mantém um contato direto com o aluno.

[...] quando o educador-educando se encontra com os educandos e educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Essa inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1970, p.96)

Entende-se através do exposto, que sem o diálogo, não há interação dos sujeitos, uma vez que a construção de um conhecimento em parceria com o educando depende da relevância que o educador dá ao contexto social. O autor acrescenta também, a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno possui, onde o professor deverá ensinar a pensar certo, sendo a prática educativa em si um testemunho rigoroso da docência.

A prática pedagógica, conforme no mostra Freire (1996), necessita do rigor metodológico; somente com disciplina, os sujeitos da aprendizagem poderão avaliar o conteúdo ensinado e o que será ensinado.

Como eixo norteador da sua prática pedagógica, formar é muito mais que formar o ser humano em suas destrezas, atentando para a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular os professores a uma reflexão crítica da

realidade em que está inserido. E nesse contexto, discutiremos a seguir, as percepções dos nossos participantes, acerca do Professor Iniciante, egresso do PIBID e o seu fazer profissional no âmbito escolar.

CAPÍTULO 5

**O PIBID NA CONTRUÇÃO DA FORMAÇÃO
DOCENTE: DESVELANDO O PROFESSOR
INICIANTE, EGRESSO DO PROGRAMA**

CAPÍTULO 5

O PIBID NA CONTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: DESVELANDO O PROFESSOR INICIANTE, EGRESSO DO PROGRAMA

A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais. (IMBERNÓN, 2011)

A formação de professores vai além do período em que se começa a formação inicial, amplia-se por todo o caminho em que o docente irá exercer sua prática profissional, não se fundamenta em um método unicamente individual, mas em um processo que se insere na esfera das relações sociais, envolvendo as ligações existentes na comunidade escolar e no grupo de profissionais.

Imbernón (2011), em suas pesquisas, afirma que a formação assume um papel que transcende o ensino, sendo necessário formar o docente na mudança e para a mudança, através do desenvolvimento de refletir em grupo, uma vez que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, as entrevistas realizadas com os participantes e a observação da prática foram de extrema importância para a obtenção dos dados necessários à compreensão do nosso objeto de estudo. Assim, na fase de categorização, organizamos os relatos, através da observação da prática do professor iniciante, egresso do PIBID e do contexto escolar, da ótica do Professor Iniciante, Coordenador Pedagógico e Diretor Geral para relacionarmos às categorias e suas subcategorias de análises.

Nesse contexto, no decorrer deste capítulo, analisaremos sobre os elementos constituintes da docência a partir da subjetividade, ou seja, o pensamento prático conforme define a etnometodologia “raciocínio prático”. As concepções do professor em início de carreira, pautadas na vivência do ambiente escolar, os elementos facilitadores e os desafios do início à docência e o lugar do PIBID no desenvolvimento da prática do Professor Iniciante onde identificamos por PI, em interface as concepções do Coordenador Pedagógico identificado por CP e o Diretor Geral da escola sobre a atuação do egresso do PIBID em seu desempenho profissional, identificado por DG.

Para isto, os resultados foram divididos em três categorias e suas respectivas subcategorias: a primeira, sendo Professor iniciante no ambiente escolar; a segunda o professor iniciante e o processo de ensino – aprendizagem; e a terceira, o PIBID e o início à

docência. As observações realizadas no interior da escola nos proporcionou entender e compreender o comportamento dos nossos participantes, as situações vividas no contexto escolar e como se constroem na realidade em que atuam.

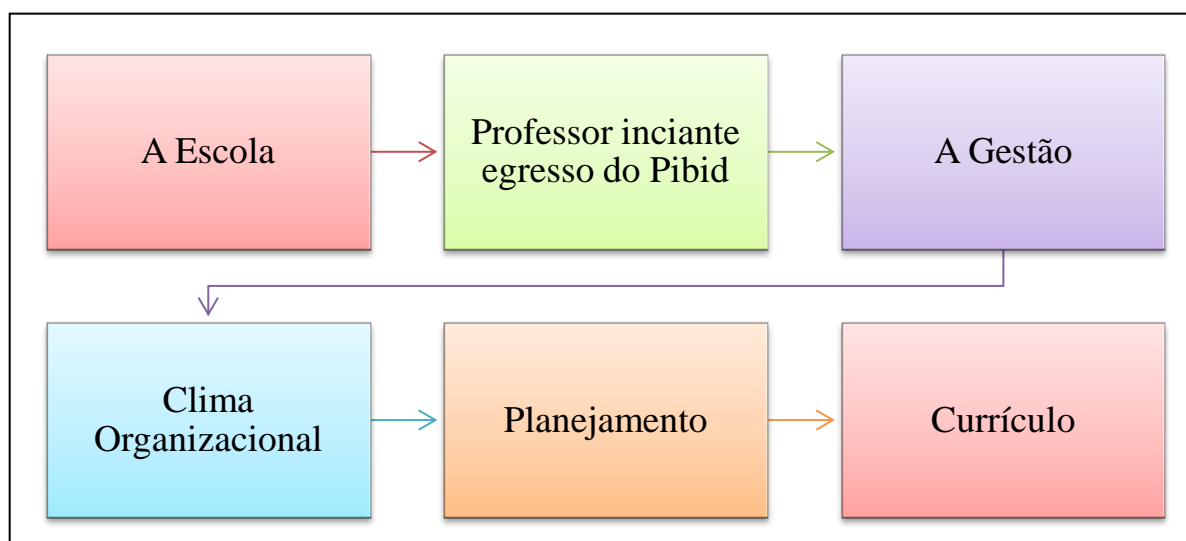
Para Moreira (2002) permite relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia da vida dos sujeitos e é derivado das notas do campo tomadas pelo pesquisador. As análises desta categoria nos direcionaram às seguintes subcategorias de análise.

5.1 Professor Iniciante no Ambiente Escolar

Conforme explicitamos no decorrer desta pesquisa, a formação vai além do período em que se inicia, é um processo dotado de especificidades. Nesta perspectiva, o início na docência representa uma etapa fundamental no processo formativo do professor para a construção da sua identidade docente e edificação da sua prática profissional. É um processo no qual os professores iniciantes aprendem e interiorizam as normas, os valores e as condutas da escola que se caracterizam como a cultura escolar (GARCIA,1999).

Sendo assim, serão apresentadas nesta primeira categoria, as seis subcategorias de análises, a compreensão do professor iniciante dentro do ambiente escolar, tendo como base o relato obtido nas entrevistas e a atuação desse docente na perspectiva da gestão da escola através das falas da coordenadora pedagógica e do diretor geral. (FIG. 9).

FIGURA 9 - Subcategorias de análises da categoria 2.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

5.1.1 A escola

O lócus da nossa pesquisa é o Centro de Ensino Integral Jacira de Oliveira e Silva, localizado na Rua São Joaquim, S/N, Bairro Formosa, na cidade de Timon Estado do Maranhão. O trajeto até a escola é de fácil acesso, pavimentado e sem maiores dificuldades de locomoção, tendo o transporte público que supre a demanda do bairro e da própria instituição.

Nos arredores da escola encontram-se inúmeras lojas de conveniência, mercado, frutarias, lanchonetes, sendo uma das principais fontes de renda do bairro. A sua frente encontra-se um campo de futebol, destinado ao lazer da comunidade e diversas casas de moradia.

A escola, no ano de 2016, aderiu ao modelo da escola de Tempo Integral. Devido à mudança houve a necessidade de reformar a instituição para atender aos alunos nos padrões exigidos pelo ensino em Tempo Integral, durante o período de reforma a escola passou a funcionar no espaço da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Durante o ano de 2016. Neste contexto, a instituição foi ampliada para atender a demanda do Ensino Integral e se caracteriza da seguinte forma (TAB.5)

TABELA 5 - Estrutura organizacional da escola.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA	
01 Laboratório de informática	01 Sala da Diretoria
01 Laboratório de Robótica	01 Sala da Diretoria Pedagógica
01 Laboratório de Física e Matemática	01 Secretária
01 Laboratório de Biologia e Química	01 Biblioteca
01 Auditório Climatizado que comporta 240 pessoas	01 Sala de Estudos
01 Ginásio esportivo com vestiários	01 Sala de Professores
10 Banheiros	01 Sala de descanso, dividida para meninos e meninas
15 Salas Climatizadas	01 Refeitório

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A escola começou a funcionar efetivamente em seu prédio no início de março do ano de 2017. Está atendendo a toda demanda da comunidade escolar com um total de 498 alunos, do 1º ao 3º ano do ensino médio. A gestão da escola é composta por um diretor geral, uma

diretora pedagógica e um diretor administrativo financeiro. Possui em seu quadro de professores um total de 30 docentes efetivos. Há uma secretaria e uma técnica de secretaria. Para atender ao funcionamento do refeitório, há 06 funcionários direcionados especificamente para esse departamento e possui 04 vigias.

O CEI possui boas instalações para atender a demanda de estudantes com o intuito de viabilizar o ensino/aprendizagem. Essa constatação vem a partir de nossas observações. Nesse sentido, percebemos que a escola possui um amplo espaço físico com corredores construído aliado a uma divisão eficiente dos espaços, que possibilitam salas amplas e confortáveis para o número de alunos atendido, melhorando o desempenho da gestão escolar e dos procedimentos em sala de aula.

Estas são forradas, comportam quadros brancos em bom estado de conservação, quatro ventiladores de parede, localizados respectivamente na frente, acima do quadro, outro no fundo da sala e os outros dois nas laterais da sala, apresentam grandes janelas que proporcionam iluminação favorável à aprendizagem. No mais, a estrutura das salas estava na mais perfeita ordem.

Além disso, a estrutura da biblioteca possui boas acomodações (cadeiras, mesas, um acervo de livros em bom estado de conservação e edições recentes). Os laboratórios estão bem equipados e possui mesas e cadeiras. Estas observações podem ser constatadas nas figuras abaixo e ampliam a nossa visão acerca da escola pesquisada.

FIGURA 10 – Interior da escola



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

FIGURA 11 – Laboratório de Física



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

FIGURA 12 – Quadra esportiva



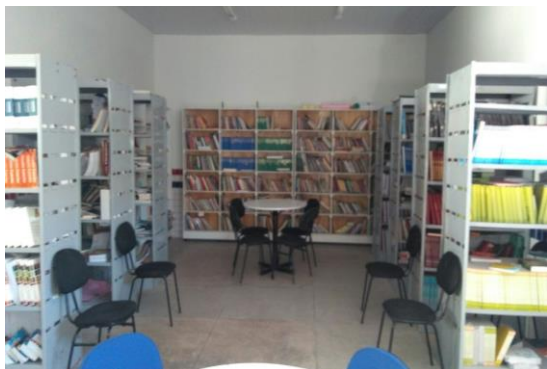
Fonte: Dados da pesquisa, 2018

FIGURA 13 – Sala dos professores



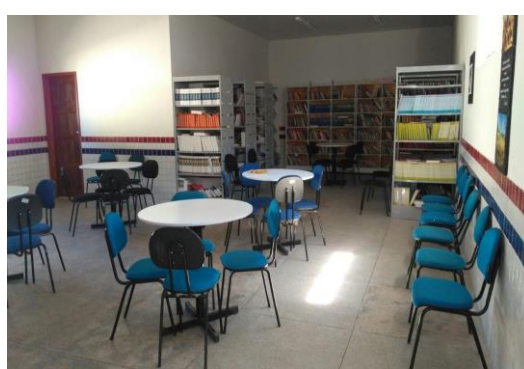
Fonte: Dados da pesquisa, 2018

FIGURA 14 – Biblioteca



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

FIGURA 15 – Sala de Estudos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

FIGURA 17– Sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

FIGURA 18 – Auditório



Fonte: Dados da pesquisa, 2018

Constatou-se, durante as observações, que após a reforma, para atender a demanda do modelo de escola de Tempo Integral, a instituição apresenta uma estrutura física relevante e espaçosa, promovendo um espaço de aprendizagem significativo para os alunos na construção de uma educação de qualidade.

Segundo Moraes (2015), a Escola de Tempo Integral⁸ não implica apenas em estender o tempo de permanência do aluno na escola, mas empregar qualidade, visando à formação integral do cidadão.

5.1.2 Professor iniciante egresso do PIBID

O participante desta pesquisa tem faixa etária entre 25 a 31 anos. É oriundo da Universidade Federal do Piauí, formado em Física no ano de 2009. É egresso do PIBID e ingressou como bolsista do Programa, no ano de 2008. É especialista em Biocombustível e Novas Tecnologias Renováveis pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), no ano de 2012 e mestrado em Engenharia de Materiais pela mesma instituição, no ano de 2016.

Ingressou na carreira docente como professor efetivo da rede pública com carga horária de 20h, reside na cidade de Teresina no estado do Piauí. Há três anos na profissão identificamos que o Professor Iniciante se encontra na fase de estabilização, que, segundo Huberman (2007) essa fase varia entre o terceiro e o quinto ano da profissão.

O professor apresenta domínio dos conteúdos estudados em sala, bem como dos eixos da docência. É disponível e solícito aos alunos, vai às carteiras para tirar dúvidas ou chama-os para da o visto no caderno, questiona os discentes sobre determinado conteúdo, incentiva à participação dos discentes nas aulas, seja por meio da leitura ou respondendo questões no quadro. Na sala de professores, a relação entre os docentes é amigável notamos que estão sempre em contato, alguns lancham, outros planejam e conversam entre si.

5.1.3 A Gestão

A escola, enquanto instituição social é um dos espaços privilegiados de formação e informação, em que a aprendizagem dos conteúdos deve estar em consonância com as questões sociais. Deve estar relacionada ao cotidiano dos alunos, dos professores e da própria gestão. Considerando a escola como espaço onde acontece a intervenção pedagógica e o professor iniciante o mediador da formação do aluno, percebe-se a necessidade de estabelecer um diálogo entre esses segmentos, objetivando adequar o conhecimento difundido no

⁸ Escola de Tempo Integral se caracteriza como um modelo de escola, um espaço que propicia formar os alunos na sua integralidade, contribuindo assim, para a construção de pessoas autônomas e autoras de sua própria história.

contexto escolar.

Para compreensão desta subcategoria sobre a Escola e Gestão, iniciamos essa discussão através da concepção que o professor iniciante, egresso do PIBID possui acerca desta temática. A princípio, abordamos sobre o auxílio da Escola e da Gestão na realização das práticas docentes do Professor iniciante e como ela ocorre.

Identificamos, a partir das concepções do iniciante, que o responsável para o auxílio das suas práticas acontece através da coordenação pedagógica da escola, que na visão do participante promove assistência em materiais didáticos, em recursos e no acompanhamento da sua prática docente, possibilitando um trabalho coletivo e facilitando o ensino e a aprendizagem no interior da sala de aula, levando a obter êxito no desenvolvimento da prática profissional e colaborando nos processos de formação.

Nessa perspectiva, sobre o papel do coordenador pedagógico Libâneo (2001), pondera que este deve supervisionar, acompanhar, avaliar as atividades pedagógico-curriculares e prioritariamente prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas áreas de ensino.

Veamos no relato do Professor Iniciante (PI), a importância do auxílio da coordenação pedagógica para o desenvolvimento de suas práticas:

Quem auxilia minha prática é a coordenação pedagógica, e isso é essencial, pois tenho auxílio na questão de recursos, se eu precisar de algum material ela me fornece, a coordenadora acompanha minha aula para falar os pontos onde tenho que melhorar, e isso é importante. (PI)

O professor iniciante é incisivo ao afirmar que o acompanhamento da coordenação pedagógica é importante no desenvolvimento de suas práticas, pois ele tem auxílio da gestão e tem a oportunidade de reelaborar a sua prática dentro da sala de aula.

É nesse sentido que Placco (2004), afirma que corresponde ao coordenador pedagógico em seu papel de formador, oportunizar condições ao professor para que este aprofunde sua área específica e desempenhe um trabalho significativo, transformando seu conhecimento específico em ensino.

Nesse contexto, as afirmações do Professor Iniciante nos leva ao encontro dos relatos da Coordenadora Pedagógica (CP), acerca do auxílio prestado aos docentes:

Na proposta educacional que nós temos aqui na escola eu enquanto gestora pedagógica tenho que assistir as aulas dos professores, então eu entro nas aulas para assistir a cada período, sempre que possível eu to em sala

assistindo e vou preenchendo as fichas desses professores, no retorno eu chamo o professor, mostro a avaliação que eu fiz, os recursos que ele utilizou, a metodologia, a partir disso vamos conversando sobre que pontos ele pode melhorar, o que não é bom, o que a gente pode rever, em que eu posso ajudá-los. (CP)

Deste modo, entendemos que a dimensão formativa do Coordenador Pedagógico, além de planejar, organizar, conduzir é promover a articulação da equipe escolar, desempenhando de forma eficiente a sua prática e atendendo à heterogeneidade dos professores e assumindo seu papel na escola. A participação da Coordenadora Pedagógica no desenvolvimento da prática do Professor Iniciante é relevante, pois condiciona a um aperfeiçoamento da sua prática docente.

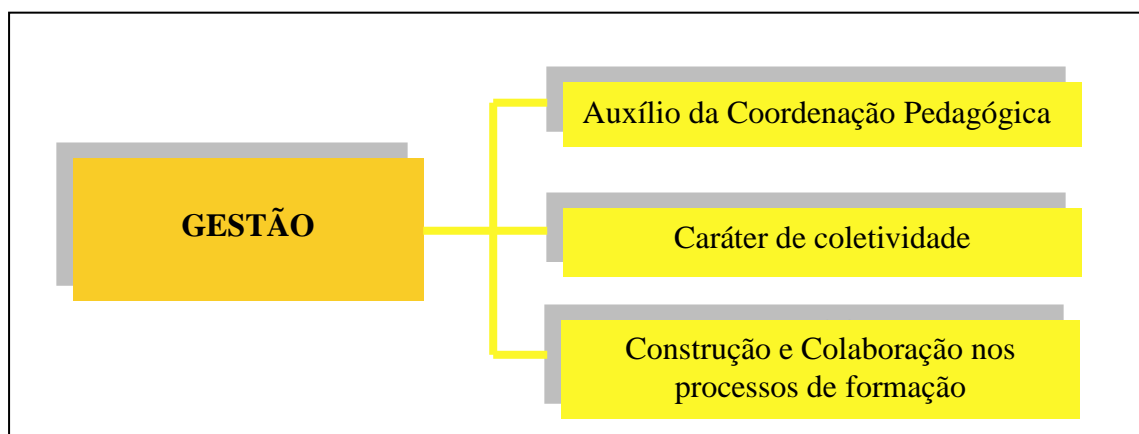
Almeida (2006) afirma, ainda, em seus estudos sobre o Coordenador Pedagógico que este pode ser um agente transformador nas práticas dos professores em sala de aula, através da articulação interna entre os docentes, por meio de atitudes e de suas ações reveladas no decorrer da sua prática.

Entendemos que escola e gestão devem assumir um caráter de coletividade, buscando os interesses e objetivos em comum dos profissionais envolvidos, permitindo que cada sujeito expresse suas ideias, manifeste suas opiniões, planeje e participe das decisões que direcionam a qualidade e o crescimento da instituição escolar.

No entanto, devemos compreender, também, que o papel da gestão escolar vai além do auxílio com recursos, materiais didáticos e ou do estímulo de profissionais, envolve definições das metas educacionais a serem seguidas e que pretendem ser alcançadas. O que nos leva ao encontro de Schneckenberg (2007, p. 09) em seus estudos acerca da gestão escolar afirma que é preciso ter “[...] intencionalidade, definição das metas educacionais e posicionamento, é preciso ter frente aos objetivos educacionais, sociais e políticos”.

Ou seja, cabe à gestão muitas outras ações que visam à construção do saber docente no cotidiano da escola e colaborar nos processos de formação e aperfeiçoamento de cidadãos críticos e reflexivos.

A partir do relato do professor iniciante estruturamos suas concepções sobre a Gestão em três dimensões (FIG. 18)

FIGURA 18 - Gestão na concepção do Professor Iniciante.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A partir das afirmações concebemos que a gestão da escola está relacionada ao bom desenvolvimento da prática do Coordenador Pedagógico, que acontece no acompanhamento e no auxílio que ele tem no desenvolvimento da sua prática. A qualidade da organização da escola está relacionada com o bom trabalho desenvolvido por esse profissional e na mediação do trabalho coletivo, pois este promove articulação entre professores e gestores na construção e colaboração dos processos formativos, sendo um apoio importante para o professor que está iniciando a carreira profissional.

5.1.4 Clima Organizacional

O clima organizacional influencia direta e indiretamente nos comportamentos, na motivação, na produtividade do trabalho e também na satisfação das pessoas envolvidas com a organização. O clima descreve o nível de satisfação material e emocional dos sujeitos no exercício da profissão, motivando ao bom desempenho do sujeito e, conseqüentemente de todo ambiente do trabalho, proporcionando motivação e interesse nos demais, além de uma boa relação entre os funcionários (LUZ, 2001).

Ao iniciar nossas análises acerca do Clima Organizacional e a relação entre escola e Professor Iniciante, identificamos nos relatos do participante desta pesquisa que o Clima Organizacional da escola deve estar pautada em boas relações e fundamentado no compromisso com a comunidade escolar, onde devem ocorrer diálogos que possam direcionar a uma harmonia e crescimento entre todos os envolvidos, principalmente entre professores, gestores e direção. Isso significa que a escola deve estar em harmonia para funcionar como

assevera Nóvoa (2009) que o funcionamento de uma organização escolar ocorre quando existe compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem em seu interior, entre grupos que possuem os mesmos interesses. Ou seja, o Clima Organizacional acontece por meio do trabalho coletivo; é uma manifestação da cultura escolar juntamente com todos os envolvidos que a constituem. O conceito de clima organizacional está muito próximo e conectado ao de cultura organizacional, embora sejam diferentes e o clima por muitas vezes é confundido com cultura. A cultura proporciona da forma ao clima da escola permitindo aos indivíduos definir o que é importante para eles, oportunizando atribuir inúmeros significados (LAZONI, 2009).

Chiavenatto (1999, p.490) complementa aludindo ao clima organizacional o reflexo “[...] do modo como às pessoas interagem umas com as outras, pode ser agradável, receptivo, caloroso e envolvente, em um extremo, ou desagradável, agressivo frio e alienante em outro extremo”.

No relato do Professor Iniciante acerca do clima entre os pais e os alunos, percebemos a importância do diálogo e da participação destes para que haja um clima de colaboração, gerando uma boa convivência no interior da escola:

Procuro ter um bom diálogo conversar... Converso bem com todos que fazem parte da comunidade escolar. Nos encontramos com os pais duas vezes em dois plantões escolares para fornecer questões de notas e o boletim dos alunos, e, sempre temos boas conversas, tenho uma boa relação com eles nunca tive nenhum problema com nenhum deles. (PI)

É nesse sentido que Nóvoa (2009), afirma que as escolas que possuem melhores resultados são aquelas que, normalmente, criam condições que possibilitem uma colaboração das famílias na vida escolar. O autor acrescenta, ainda, que os pais, enquanto grupo mediador no processo educativo pode auxiliar as escolas e devem participar em conjunto das decisões que lhes dizem diretamente respeito (NÓVOA, 2009).

Albano (2002, p. 36) acrescenta, ainda, que “[...] o clima organizacional é o reflexo da cultura da organização, ou melhor, é o reflexo dos efeitos dessa cultura na organização como um todo”. Assim, entendemos que clima e escola fazem parte um do outro assim como a cultura escolar, porém, exercem influências diferenciadas nas escolas.

Sobre o relato do Professor Iniciante acerca do clima entre professores e gestores, identificamos que existe um clima estremecido, onde há necessidade de diálogo entre professores e direção, onde todos devem colocar suas opiniões e sugestões.

Por se tratar de um novo modelo de escola que está sendo implementado na instituição, o de tempo integral onde os professores são oriundos da escola normal e não possuem nenhum contato inicial com esse modelo de escola, há dificuldades por parte dos docentes em aderir a esse modelo, talvez seja este o motivo do clima estremecido entre professores e gestores, como podemos acompanhar no relato do professor iniciante:

O clima entre os professores é uma relação boa, a melhor possível. Agora o clima entre a gestão (a direção) tem certo clima não favorável o que dificulta um pouco o processo. Criou-se uma barreira, foi algo natural devido algumas imposições, por ser um modelo de escola novo de tempo integral que estamos iniciando esse ano e toda a equipe não tinha passado por esse tipo de escola e o diretor já tinha essa experiência, e ele busca uma escola organizada que tenha aula e realmente funcione como tem que ser, e devido a essas colocações que foram feitas de cumprir horário direitinho, de planejar, de cumprir suas obrigações foi o que criou uma espécie de atrito inicial que vem sendo trabalhado para que se construa uma relação melhor, mas ainda continua estremecida, não é a melhor possível precisa ser melhorada e muito. (PI)

Para Lanzoni (2009), se existe uma constatação que há um clima dentro do espaço escolar e que está refletindo no seu desenvolvimento, cabe aos gestores uma atenção maior a este componente ligado ao funcionamento da escola. Ou seja, se gestores notarem que há um clima de hostilidade no clima organizacional de sua instituição, é preciso tomar decisões para criar um equilíbrio com o ambiente em que está vivendo.

A autora acrescenta ainda que se o clima estiver interferindo em muitas instâncias da escola, a equipe gestora é a responsável pela eficácia da escola e que os gestores devem analisar os estudos acerca do clima organizacional da escola, já que o mesmo pode afetar as relações entre escola e comunidade, “a escola tem que perceber a imagem que projeta para a comunidade e desenvolver ações para que esta imagem seja positiva” (LANZOLI, 2009, p. 31).

No que tange ao clima estremecido entre professores e direção, o diretor geral nos afirmou que houve uma dificuldade inicial de adaptação sobre o novo modelo de escola que estava sendo implementado por parte dos professores. Isso aconteceu na concepção do diretor devido a ausência de supervisão no trabalho pedagógico dentro das instituições públicas e o pouco hábito de observação da prática dos professores levou a essas dificuldades iniciais de adaptação, pois, a supervisão da prática dos profissionais, a observação dos planejamentos, o comprometimento com horários estavam sendo exigidos pela instituição, e na concepção do

diretor, a escola deve estar presente no dia-a-dia dos professores, auxiliando e dando suporte no desenvolvimento de suas práticas, como podemos acompanhar em sua fala:

Teve, tanto que o grupo inicial não é o mesmo até agora, porque infelizmente os professores de escola pública eles não estão acostumados a trabalhar tendo que dar resultados, não foca em resultados. Na verdade, ele não tem o hábito em trabalhar sendo supervisionado no seu trabalho pedagógico, certo. [...] a maioria das escolas públicas o professor que faz um trabalho sério é aquele que decide fazer, a escola não tem um olhar, não tem uma observação pra saber se esse trabalho ta sendo feito ou não. Acredito eu que em grande parte é porque ela não está organizada para oferecer auxílio, suporte pro professor, porque se ela acompanhar, se ela supervisionar esse trabalho, acompanhar então ela também tem que dar uma contrapartida para o professor, certo. O que a escola tava disposta a oferecer como suporte nos colocamos isso para alguns profissionais e alguns não quiseram se comprometer, certo. Porque na verdade, fazer um trabalho pedagógico de qualidade da muito trabalho e nem todos querem ter essa visão profissional do magistério. (DG)

Nesse sentido compreendemos que o clima estremecido entre professores e direção deu-se por meio do supervisionamento e observação constante da prática profissional, uma vez que os professores não tinham familiaridade com o novo modelo de escola. E a direção geral da escola buscou lidar com as dificuldades de forma bem profissional, sendo transparente nas abordagens e nas colocações e dando suporte para os professores. Também é relevante ressaltar acerca da coordenação pedagógica, estudos recentes mostram que a CP atualmente exerce um papel mais formativo e elaborado nas escolas (FRANÇA-CARVALHO; COSTA 2015).

No que tange a relação entre Professores, Gestores e os pais dos alunos, a Coordenadora Pedagógica afirma que o Professor Iniciante possui um bom relacionamento com todos da comunidade escolar busca se envolver nos projetos da escola e esta sempre a disposição da Gestão:

O professor em todo momento que ele é solicitado ele vem, está sempre atento ao que falamos, e quando ele não pode vim nos comunica, ele é muito solícito, é um professor muito bom. Ele tem uma relação muito boa com todos, ele é muito receptivo, sabe se impor no momento certo, ele tem uma característica de liderança e é muito preocupado com os pais dos alunos ele está sempre dialogando com eles. (CP)

Embora exista uma relação estremecida dos professores com a direção geral sobre o modelo de Tempo Integral, verificou-se que há uma relação de fácil acesso entre Professor Iniciante e Coordenador Pedagógico, o que nos permite afirmar que esse contato facilita a mediação do trabalho coletivo. É importante ressaltar que o Professor Iniciante afirma que

essa relação entre direção geral e professores está sendo trabalhada, estão, construindo, aos poucos, uma relação que seja acessível para todos.

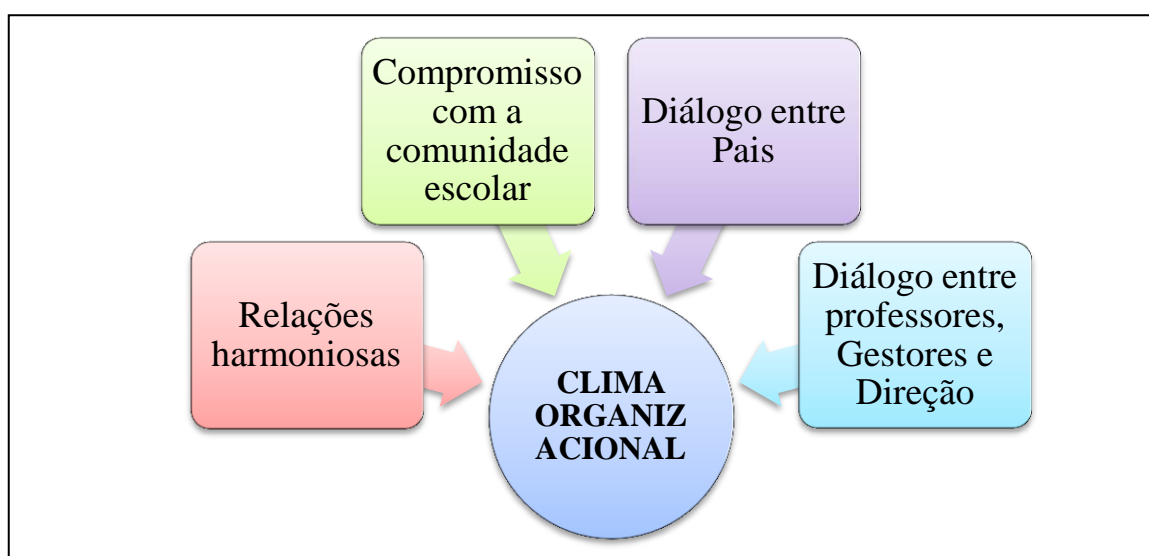
Na perspectiva da Coordenadora Pedagógica, o professor iniciante possui uma boa relação com todos que constituem a comunidade escolar e está sempre preocupado com os pais dos alunos, buscando sempre mediar essa relação entre escola e família. Entendemos que a prática do diálogo é característica desse professor.

As observações realizadas no ambiente externo da sala, nos mostrou que existe uma convivência harmoniosa entre os professores, durante os intervalos de suas aulas eles discutem sobre o contexto escolar e sobre a profissão, o professor iniciante está sempre em interação com um de seus pares, buscando aprender coisas novas, nos intervalos entre uma aula e outra ele aproveita o tempo para corrigir avaliações, planejar ou buscar uma nova atividade para seus alunos.

Nóvoa (2009) denomina de cultura profissional, quando o professor busca compreender os sentidos da instituição em que está atuando, onde o docente se permite aprender com os seus colegas mais experientes. É no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. Observamos no Professor Iniciante que ele faz o uso do diálogo como artifício para promover interação, seja em sala de aula ou nos intervalos com seus colegas.

Em síntese, apresentamos as quatro dimensões das concepções do Professor Iniciante sobre o Clima Organizacional da escola (FIG.19).

FIGURA 19 – Dimensões do Clima Organizacional.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A partir do relato do Professor Iniciante, concebemos que sua concepção sobre o Clima Organizacional da escola está relacionada às relações harmoniosas, que são construídas dentro do espaço escolar por todos, bem como do compromisso que se deve ter com toda a comunidade escolar, havendo sempre o diálogo entre professores e pais de alunos, permitindo que se crie uma ligação entre Pais e Escola e o diálogo entre professores, gestores e direção, pois estes são peças importantes na construção de uma boa organização escolar.

Identificamos, também, que o papel dos gestores é fundamental no processo de construção do Clima Organizacional da escola, pois é através de suas atitudes e ações que será determinado o Clima a ser seguido no interior da escola. Para conseguir resultados positivos as ações dos gestores devem estar baseadas na compreensão e no diálogo para a transformação do Clima Organizacional. Entendemos, ainda, que o Clima da escola entre professores e seus pares vai evoluindo com o passar do tempo até se consolidar.

5.1.5 Planejamento na escola

O ato de planejar, segundo Luckesi (2014), é uma atividade proposital pela qual se projetam fins e se formam meios para atingi-los. Nesta perspectiva, para compreensão desta subcategoria acerca do Planejamento Escolar, iniciamos essa discussão através da percepção que o Professor Iniciante, egresso do PIBID, tem sobre esta temática. A princípio, explanamos sobre o significado de Planejamento para o Professor Iniciante e sua importância e, em seguida, como é realizado o Planejamento na escola e o da sua aula.

Identificamos, a partir das compreensões do Professor Iniciante, que o Planejamento consiste na articulação dos professores e coordenadores mediante as atividades docentes e discentes, onde há o processo de tomada de decisões que visa melhores resultados para alcançar o sucesso do ensino e aprendizagem da escola é um processo de sua importância, que deve ser desenvolvido de forma coletiva, para alcançar os resultados desejados para a instituição de ensino.

Souza (1994) compreende o sucesso do Planejamento ocorre quando é bem administrado, por se trata de um processo que envolve muitas pessoas. Nesse sentido o Planejamento deve estar pautado na busca da unidade entre a teoria e a prática e em um trabalho de cunho coletivo. De fato é o que afirma Luckesi (2014, p.112), ao mencionar que “o planejamento é o processo de abordagem racional e científica dos problemas de educação, incluindo definição de prioridades e levando em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional”. Ou seja, tornou-se responsável por organizar o processo educativo, de

definir os objetivos, as estratégias e avaliação, tentando garantir a reprodução da escola.

No que concerne ao desenvolvimento do Planejamento da escola, os resultados apontam para um trabalho que é realizado de forma coletiva. O professor relatou achar importante esse contato, pois é a partir dessa comunicação, da troca de informações que as situações vivenciadas pelos docentes vão interferir nas práticas em sala de aula e na melhoria do ensino e aprendizagem.

A seguir, o relato do participante sobre o Planejamento da escola e como ocorre o planejamento da sua aula onde o professor afirma está inserido em constantes atividades que o levam a planejar, buscando sempre aproveitar os horários vagos entre uma aula e outra:

O planejamento na escola ocorre mensalmente onde discutimos os objetivos e metas de ensino e aprendizagem, mas nos reunimos semanalmente fazendo um planejamento diário, onde discutimos os problemas dos alunos o que está dando certo nas disciplinas o que está errado, relatamos quais os alunos estão dando problema. (PI)

O planejamento da minha aula eu faço nesses encontros diários, nos horários vagos, quando não estou em sala de aula, eu estou fazendo algum planejamento, corrigindo alguma prova, estou sempre fazendo atividades da escola aqui na própria escola, quando não dá tempo eu planejo em casa. (PI)

Compreendemos a importância da participação de todos os envolvidos no espaço escolar no desenvolvimento do Planejamento escolar, o diálogo promove uma realização do trabalho coletivo.

Lima (2004, p. 89) acrescenta, ainda, que [...] “a experiência da convivência proporciona uma nova aprendizagem: a da integração nos grupos de pares e, conseqüentemente, a da possibilidade de realizar trabalho em conjunto entre professores, o que pode ajudá-los a enfrentar as dificuldades e angústias do dia-a-dia”.

A coordenadora pedagógica reforça a fala do Professor Iniciante acerca do planejamento escolar, afirmando que este acontece mensalmente e que há controle de tudo o que está sendo discutido dentro das salas e se está ocorrendo aprendizagem, acerca do planejamento específico do Professor Iniciante ela revela que este é um exemplo, uma vez que ele é coordenador pedagógico.

O planejamento é mensal e dentro do mensal semanal, então ele é feito todo mês nós temos o controle semanal de como os alunos progredem ou não e aí a gente faz esse planejamento, semanalmente é feito a revisão desse

planejamento por área, então são quatro grandes áreas e dentro dessas áreas os coordenadores fazem, redimensionam o conteúdo, além disso nós temos um documento chamado guia de aprendizagem esse documento fica fixado nas salas de aula e semanalmente o líder de turma junto com o professor orientador que cada turma tem um professor orientador e eles vão marcando os conteúdos que foram trabalhados. Então o guia é um instrumento a mais que a gente está usando este ano e que é muito rico. Os coordenadores se reúnem semanalmente com os professores por área. O professor iniciante é coordenador de área então ele tem todo esse trabalho, com os guias e com o planejamento também. Então ele planeja entrega tudo em tempo hábil e não atrasa até porque como ele coordenador ele tem que ser exemplo. Então ele faz tudo corretamente. (CP)

Apresentamos, em síntese, as quatro dimensões identificadas pelos participantes da pesquisa acerca do Planejamento na escola (FIG.20).

FIGURA 20 – Dimensões do Planejamento escolar.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

As afirmações sobre o Planejamento escolar apontam para uma atividade que é realizada mensalmente e semanalmente e possui um referencial teórico metodológico, constitui na articulação entre professores e gestores, que deve ser discutida e adotar as decisões necessárias que refletem as reais necessidades da escola e apresentar clareza em seus objetivos, é um processo que deve ser decidido de forma coletiva e considerado importante dentro do contexto escolar, pois promove condições de ensino que permita a superação dos problemas do cotidiano escolar.

O planejamento semanal colabora na execução do planejamento da aula do professor iniciante, uma vez que há troca de informações entre professores e gestores ocorrendo o acompanhamento da aprendizagem dos discentes.

5.1.6 Currículo

O currículo, sob a perspectiva de Appel (2009) é vivo, mais amplo e complexo, materializado no Projeto Político Pedagógico (PPP), e que é antes de tudo uma manifestação social, que se fundamenta na racionalidade própria e particular daqueles que o compuseram. Assim, o currículo se constitui como um processo sistemático e crítico onde se concretizam os valores educacionais, uma seleção de ideias valiosas que poderão ser transformadas em propostas de ação, ou seja, programas de ensino e aprendizagem que hipoteticamente serão concretizados na realidade.

Neste aspecto, o PPP, é um documento que deve ser elaborado por cada instituição de ensino para orientar os trabalhos durante o ano letivo, devendo ser acessível a todos os integrantes da comunidade escolar. Ele determina, em linhas gerais, quais os grandes objetivos da escola, que competências ela deve desenvolver nos alunos e como pretende fazer. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade e um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição (VASCONSELLOS, 2006).

Assim, é através do PPP que cada escola articula a maneira como os conteúdos serão ensinados, levando em consideração a realidade social, cultural e econômica do local onde a escola está inserida, atendendo as especificidades de cada instituição.

Os conteúdos foram utilizados para expressar aquilo que deve se aprender, devemos entendê-los como tudo que se tem que aprender para podermos alcançar determinados objetivos que estejam conectados às demais capacidades e não somente às cognitivas (ZABALA, 1998).

Neste sentido, apresentamos como acontece a escolha dos Conteúdos na escola e qual a importância do livro didático para o Professor Iniciante. Identificamos, que os critérios utilizados para a escolha dos Conteúdos já vem pré-estabelecida pela Secretaria e seguem um plano anual, porém, o docente em início de carreira busca acrescentar outros conteúdos ao seu planejamento, conteúdos pertinentes e flexíveis, que favorecem a aquisição do saber pelos alunos.

Para Zabala (1998, p. 30) “[...] os conteúdos da aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Serão conteúdos todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e inserção social”. Assim, entendemos que os conteúdos é um ponto de partida para aquisição de novas aprendizagens, habilidades e atitudes.

Ao analisarmos qual a importância atribuída ao livro didático pelo Professor Iniciante, percebe-se que ele se constitui em um dos materiais didáticos indispensável no processo de construção do conhecimento, e como tal, a ser um recurso flexível e facilitador da aprendizagem e um forte instrumento de apoio à prática pedagógica.

Vejamos nos relatos do Professor Iniciante acerca das concepções dos Conteúdos escolares e no seu entendimento a importância do livro didático:

Já vem a sugestão de conteúdos da Secretaria, tem um plano anual a ser seguido e a gente tem que seguir, e vamos seguindo também as sugestões do roteiro do livro didático. Eu procuro acrescentar outros conteúdos aqueles que eu acho necessário dentro... uma aplicação tecnológica, algo que venha a chamar a atenção, aqueles conteúdos que são flexíveis e permitem a aquisição de informações e conceitos que permitem aos alunos desenvolver novos hábitos, eu estou sempre incluindo. (PI).

O livro didático é um auxílio muito importante no processo de ensino dentro da sala de aula, é necessário, se você souber fazer uma boa escolha consegue ter um bom parceiro, um auxiliador. (PI).

É, pois, através dos conteúdos que transmitimos e assimilamos os conhecimentos, mas é também por meio do conteúdo que desenvolvemos ações cognitivas, praticamos hábitos e atitudes e alcançamos os objetivos propostos para o processo de aprendizagem.

Lopes (2007, p. 2008), define em seus estudos acerca do livro didático que “[...] o livro é uma versão didatizada do conhecimento para fins escolares e/ou com o propósito de formação de valores”. Ou seja, é um instrumento impresso que tem importância significativa no processo de aprendizagem.

A coordenadora pedagógica, juntamente com o diretor geral, endossa a fala do professor iniciante acerca dos conteúdos trabalhados na escola, uma vez que estes são trabalhados em três frentes, através da Base Nacional Curricular (BNCC), o livro didático e a programação que vem da Secretaria de Educação.

O conteúdo a gente está fazendo uma adaptação da BNCC (Base Nacional Curricular), junto como livro didático e com a programação que vem da SEDUC/MA, então a gente faz a junção e no início do ano nós passamos um mês fazendo isso, então o plano de curso dos professores é baseado nessas três frentes, o foco sendo o livro de didático. (CP)

Tem a BNCC, que é a Base Nacional Curricular que deve ser comum, mas na proposta de educação integral isso é enriquecido né, com uma visão pedagógica de cada profissional é feita uma proposta da sequência desses conteúdos, certo, nós não engessamos, mas não fazemos menos do que o mínimo, a proposta é extrapolar, sempre extrapolar, acreditar no aluno como alguém que tem total capacidade de se desenvolver com a proposta de

trabalho curricular, porque o currículo na verdade ele é um itinerário pra aprendizagem, certo, isso é o currículo. (DG)

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o MEC concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Trata-se de uma política educacional articulada e integrada que estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, “redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiro” (BRASIL, 2017).

Ao utilizar a BNCC ao longo da Educação Básica a instituição, assegura aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que direcionam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Objetivando atitudes e valores para resolver demandas difíceis da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. As redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa transformação.

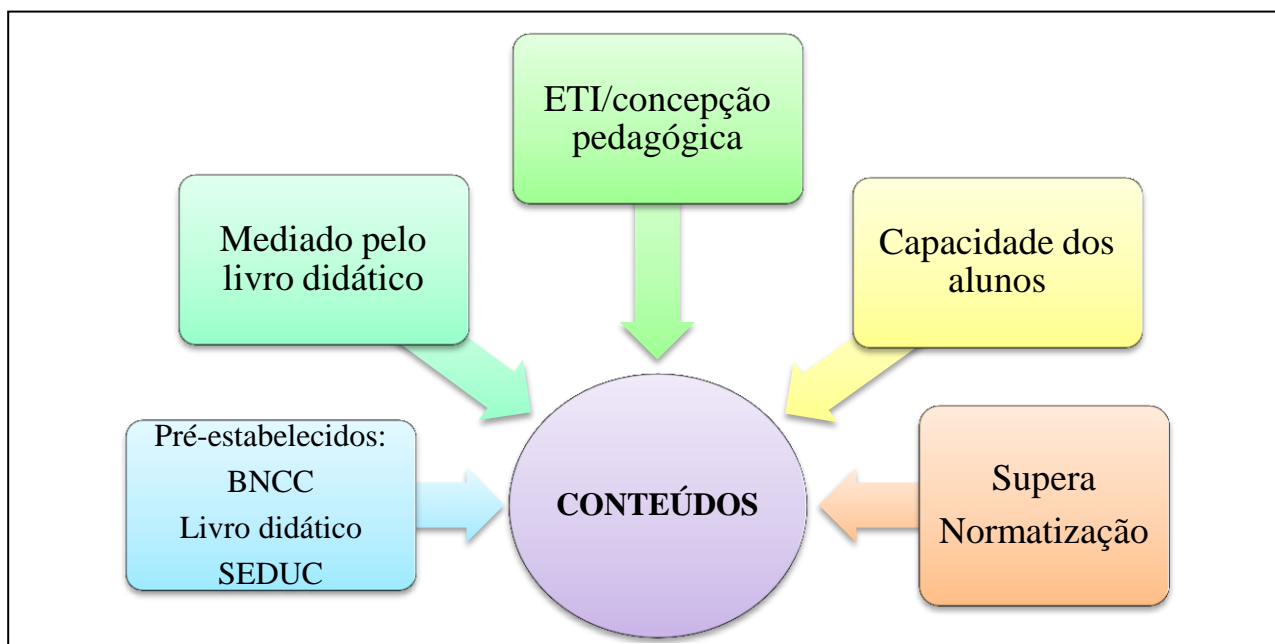
No que tange aos conteúdos trabalhados em sala de aula pelo Professor Iniciante aqui pesquisado a Coordenadora Pedagógica é bem realista ao afirmar que o egresso do PIBID tem total domínio dos conteúdos trabalhados em sala de aula:

Os conteúdos do professor iniciante são pertinentes, ele tem total domínio dos conteúdos, ele trabalha com experiências, ele busca fazer jogos coloca em prática tudo aquilo que eles estão vendo nos conteúdos dentro da sala.
(CP)

Assim, os conteúdos revisados na escola pelo docente, na visão da Coordenadora Pedagógica nos leva ao encontro de Libâneo (2004), ao afirmar que o valor da aprendizagem, com o auxílio do docente, está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais.

Em síntese, o currículo escolar é desenvolvido através de conteúdos estruturados da seguinte forma (FIG.21).

FIGURA 21 – Conteúdos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Ao analisarmos as falas acerca desta subcategoria, concluímos que, considerando a visão da ETI em que os alunos tem um potencial e que os docentes possuem uma visão progressista, a escola é determinada pelo tipo de escola que faz, onde os conteúdos são realizados de forma a superar a normatização do ensino, passando a ser flexível para facilitar na construção do ensino e avançar na aquisição de informações e conceitos.

Correlacionando as afirmações do pesquisado com o que foi verificado durante a observação participante da sua prática, percebemos que ele busca ser flexível com seus alunos, integrando-os em uma metodologia que foge dos padrões da aula de Física, solicita que eles leiam o livro didático proporcionando uma atividade de leitura dinâmica, com a intenção de aproximá-los para a leitura e gerar, assim, um interesse maior pelo hábito de ler.

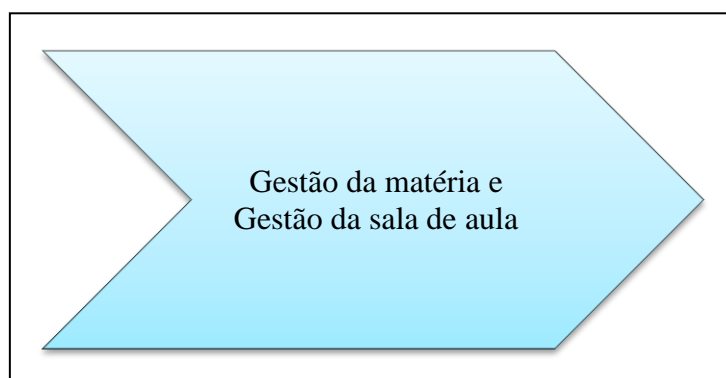
5.2 Professor Iniciante e o Processo de Ensino/Aprendizagem

A observação realizada no interior da sala de aula ocorreu no decorrer de 10 dias em 05 salas, sendo duas do 3º ano, duas do 2º ano e uma do 1º ano. O Professor Iniciante abordou conteúdos como: “transformadores”, “física moderna”, “refração”, “radioatividade”, “interferência”, “energia nuclear”, “o efeito da radiação no corpo humano”, “transporte de ondas eletromagnéticas” e “reflexão total”.

Revelou-nos um profissional que apresenta domínio dos eixos da docência. França-Carvalho (2007), analisando os eixos do trabalho docente afirma que o professor determina um conjunto de ações que definem os rumos do processo educativo e que as decisões tomadas pelos docentes direcionam a dois eixos do trabalho docente: a gestão da matéria e a gestão da sala de aula, que são dominantes da prática educativa. Neste sentido, constatamos que o domínio da docência do Professor Iniciante está ligado a esses dois eixos.

Assim, apresentamos nesta segunda categoria, a subcategoria de análise, para compreensão do fazer pedagógico do Professor Iniciante, egresso do PIBID, no contexto escolar, tendo como base as observações e entrevistas realizadas no interior da sala de aula conforme nos mostra a (FIG. 22).

FIGURA22 – Subcategoria de análise da categoria 2.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

No decorrer desta subcategoria, trataremos dos eixos docentes do Professor Iniciante e o seu fazer pedagógico no interior da sala de aula.

5.2.1 Gestão da matéria e Gestão da sala de aula

A ação profissional do professor é estruturada por duas séries de condicionantes que, segundo Tardif (2014), são ligados à transmissão da matéria, os condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, aprendizagem por parte dos alunos e das avaliações e os que são ligados à gestão das interações com os alunos a manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, a motivação da turma, cabendo ao docente buscar a colaboração entre ambos no ambiente escolar.

Ainda, segundo o autor, a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do ofício docente, mas o próprio cerne da profissão. Ou seja, o professor deve saber conduzir esses dois condicionantes.

Nesse sentido, o que Tardif (2014) chama de condicionantes ligados à transmissão da matéria e de condicionantes ligados à gestão das interações com os discentes, Gauthier (1998) e Carvalho (2007) chamam de gestão da matéria e gestão da sala de aula. Os autores destacam que o docente estabelece um armazenamento de conhecimentos que é extraído da sua prática docente, ao exercer sua profissão no dia-a-dia em sala de aula.

A gestão matéria se caracteriza pelo sentido atribuído a disciplina, pelas competências situadas no desenvolvimento da prática e pelos fundamentos do planejamento baseado na escolha das atividades, permitindo avaliar a aprendizagem e dar sentido à avaliação.

A gestão da sala de aula, por sua vez, se caracteriza pelos princípios da interação e permite que o professor mantenha a sala de aula com clima favorável à aprendizagem, transforma a matéria a partir da abordagem dos conteúdos possibilitando também, envolver os alunos na realização de atividades, dominando as atividades realizadas e as suas ações em sala de aula (CARVALHO, 2007).

Os autores destacam, ainda, que é dever do professor construir e cultivar uma ordem, tanto no ensino dos conteúdos e nas metodologias quanto nas regras de interação dentro da sala. Segundo Gauthier (1998) e Baccon e Arruda (2015), a gestão da matéria e da sala de aula está solidamente imbricadas uma na outra, pois, compreender a matéria e o conteúdo contribui para manter ordem e disciplina no interior da classe. Assim como o controle da sala colabora e facilita no momento do ensino e da aprendizagem.

Gauthier (1998) entende que a sala de aula é o ambiente privilegiado para que se desenvolva a situação de ensino e aprendizagem, uma vez que a gestão da matéria e a gestão da sala de aula se configuram como duas grandes funções pedagógicas executadas pelo docente no momento da sua prática, desde o planejamento da sua aula até a fase de avaliação.

Nesta perspectiva, o Professor Iniciante faz uso desses dois eixos, pois analisamos como o docente gerenciava a matéria, como apresentava o conteúdo, as atividades desenvolvidas, os recursos e os materiais utilizados para explicar os conteúdos estudados, a forma como explicava as fórmulas e se dirigia aos alunos, como realizava as experiências, como corrigia as questões do livro e como organizava suas avaliações, e também, como o professor organizava suas turmas, como mantinha a ordem no interior da sala de aula, como procedia diante dos comportamentos dos alunos, como o professor construía e mantinha o ambiente em suas aulas, enfim, todas as ações de ensino e aprendizagem e de interação.

Sempre que adentrava nas salas para lecionar, o docente colocava seu nome, data, conteúdo a ser estudado naquela aula, bom dia no quadro e fazia uma breve explicação do conteúdo. Em nenhum momento das nossas observações presenciamos ver o docente sentado, ele estava sempre em pé, explicando os conteúdos, ou quando não, circulava por toda a sala, atendendo aos chamados dos alunos, mostrando-se muito solícito.

Notamos que apesar da aula ser de Física, onde achamos que haveria apenas cálculos, o Professor Iniciante nos revelou uma didática participativa e diferenciada, pois ele utiliza o livro didático para promover o hábito da leitura entre os alunos, o docente solicita que cada aluno leia um determinado trecho do que diz o conteúdo daquela aula. Percebemos que os alunos interagem bastante com o professor e denominam esse momento da aula como “Projeto de Leitura” a cada parágrafo lido pelos discentes o professor para e explica.

O docente, por muitas vezes, convida aquele aluno que apresenta maior desenvoltura no conteúdo para ir até ao quadro explicar questões acerca do assunto, o que permite a participação dos alunos e a interação entre a turma, promovendo o compartilhamento de saberes e a colaboração da aprendizagem entre alunos e professor. No final de cada aula o Professor Iniciante diz o conteúdo que será estudado na próxima aula e sempre pede que não esqueçam o livro didático.

Chamou-nos atenção na prática do docente, ele parar o conteúdo e explicar novamente para os alunos que não acompanharam ou não entenderam as explicações. Ele busca exemplificar os conteúdos de várias formas, através de fórmulas ou desenhos. Após revisar, ele questiona novamente se alguém não compreendeu o que foi exemplificado.

O professor utiliza o livro didático diariamente, mas busca sempre levar questões diferentes para os alunos responderem, promove apresentação de seminários, atividade em dupla, leva experiências para exemplificar e aprofundar os conteúdos estudados. Ensinar é mobilizar um número significativo de saberes, que permite ao professor reutilizá-los ao longo de todo seu trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho, (TARDIF, 2014).

Para Nóvoa (2009), o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Neste sentido, compreendemos que as observações realizadas nos permitiu identificar um docente ativo, solícito e reflexivo, que busca promover práticas significativas no interior da sala de aula, uma vez que a ecologia da sala de aula fomenta o saber ser e o saber fazer (CARVALHO, 2007).

Neste contexto, a sala de aula deve ser simultaneamente um lugar de construção e de fortalecimento da subjetividade. O processo de aprendizagem possui um caráter intelectual e emocional, uma vez que implica a personalidade do aluno em sua totalidade e as relações

construídas no processo de ensino e aprendizagem. Em relação à aprendizagem, buscamos compreender quem é o responsável pela aprendizagem do aluno na visão do pesquisado, e entender como ocorre a aprendizagem e qual é a função do professor na aprendizagem do aluno.

Ao analisarmos as afirmações do Professor Iniciante, identificamos que o responsável pela aprendizagem do aluno envolve a comunidade escolar, ou seja, Professores e a família, pois segundo o docente, a participação e o apoio da família são imprescindíveis para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. E esta, segundo o Iniciante, ocorre participando das aulas, realizando as atividades dentro e fora da sala de aula e interagindo com o seu meio, com a cultura na qual ele está inserido.

O responsável pela aprendizagem do aluno é o professor e toda a comunidade escolar e a família. Os alunos tem muita dificuldade de aprendizagem e nos encontros dos pais eu sempre pergunto como é os filhos deles dentro de casa, e, me afirmam que eles não fazem atividades, não pegam no caderno, ou seja, eles não se preocupam em direcionar os alunos para fazer as atividades. (PI)

[...] A aprendizagem do aluno deve ocorrer na participação das aulas, fazendo as leituras necessárias, indicadas pelo professor, fazendo as atividades em casa e no ambiente escolar, discutindo assuntos com os colegas e em grupos. E o nosso papel na aprendizagem do aluno é facilitar, ser um professor facilitador, do ensino é fazer esse intercâmbio entre o conhecimento e o que ele tem que fazer. (PI)

Para Lima (2007), os pais tem que estar presentes e participativos no ambiente escolar, há uma necessidade da mediação institucional da escola, na definição clara do papel e do lugar da participação dos pais em âmbito escolar. Ainda, segundo a autora, as pesquisas em relação ao convívio entre escola e família mostram o quão difícil elas são, falta clareza da função de cada uma das partes. Pois, entendemos que a escola deve ser o lugar que proporciona ao aluno momentos de reflexão, de acertos e de erros, mas é necessário que os pais estejam presentes no desenvolvimento de seus filhos.

Freire (1996), afirma que uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar evidente aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão, mas um dever, desde que não decidam por eles.

Identificamos, também, que segundo o Professor Iniciante, o papel do professor na aprendizagem do aluno é de facilitador do ensino, ele é responsável por intermediar o conhecimento, estimular todos os processos que levam os alunos a construir seus

conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas e como cidadãos críticos e reflexivos.

Curry (2003, p.65) afirma que “os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos”. Ou seja, o professor é a alma do estabelecimento de ensino, pois cabe a ele a tarefa importante de formar e de desenvolver nos alunos a capacidade crítica da realidade, para que possam utilizar o que aprenderam na escola em diversas situações e lugares.

Segundo a Coordenadora Pedagógica, a aprendizagem proporcionada pelo Professor Iniciante aqui pesquisado é diferenciada, pois ele busca inúmeras formas de aprendizagem para que haja compreensão pelos discentes, uma vez que as dificuldades na área de Física são frequentes, devido os alunos não terem vivenciado uma base rigorosa da matemática no ensino fundamental:

Os alunos tem dificuldade em física naturalmente, porque eles têm uma base da matemática no ensino fundamental muito ruim então eles têm muita dificuldade em física, assimilar, compreender não é fácil pra eles não, então ele tenta fazer de uma forma prática para que eles não percam o gosto pela física, mas uma metodologia que a gente esta usando é a tutoria, os tutores são professores que os alunos escolhem para serem seus tutores e o professor Ricardo foi um dos mais procurados, não é comum por conta da disciplina, mas ele cativa os alunos. E acontece de forma livre, o aluno tem liberdade de procurar o tutor em qualquer horário, contando que não seja no horário de sala de aula e o professor procura seu aluno no horário que ele quiser. E isso tem acrescentado porque é a oportunidade dos alunos falar onde estão sentido necessidades e a tutoria esta baseada na pedagogia da presença. O professor Ricardo ele colabora na aprendizagem dos alunos, pois sempre que eu chamo pra conversar e peço pra que mude a metodologia, ele muda ele tenta fazer de diversas formas diferentes para que os alunos entendam, ele escuta conversa bastante com os alunos. (CP)

Segundo Perrenoud (2008), a educação precisa ser mudada, e as mudanças podem ser negociadas entre os diferentes agentes educativos, cabendo à escola o papel de torná-las mais visíveis e reais, ficando as famílias mais interessadas, próximas e conscientes de sua importância. Compreendemos que a escola está participando e colaborando no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, buscando soluções junto com os professores para sanar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Assim, concluímos que as concepções do Professor Iniciante acerca da aprendizagem está voltada para uma maior participação dos pais, onde eles possam ajudar o docente a

mediar a aprendizagem, motivando e auxiliando seus filhos. E para que a aprendizagem ocorra de fato, é necessário que os discentes sejam mais participativos, realizem as suas tarefas, busque discutir os assuntos com colegas e em grupo.

Podemos afirmar que a relação entre professor e aluno, em sala de aula, deve ser dialógica, norteadas por questionamentos, debate e pela compreensão. Para Picanço (2012), não existe, uma forma exata para envolver os pais, mas as escolas devem procurar oferecer um *menu* variado, que se adapte às características e necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogênea.

Por fim, acerca do livro didático, identificamos que este é um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento da prática do Iniciante, chega a tornar-se um parceiro no cotidiano da sala de aula.

No que concerne à avaliação esta é vista como um processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 1994).

Neste contexto, apresentamos as concepções do Professor Iniciante em relação ao processo da avaliação, identificamos nas suas falas que a avaliação tem função de medir o que está sendo ensinado, se há aprendizagem dos alunos e tem a função do aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

A avaliação tem a função de medir se o aluno tá correspondendo e se realmente está havendo aprendizagem, ela é de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. É necessário avaliar, também, a participação do aluno durante a aula, se eles respondem as questões, se vai ao quadro responder as questões. Mas, na avaliação propriamente dita eles não têm boas respostas em nota, no quantitativo não correspondem. E eu busco avaliar não só pela prova, mas também pelo aspecto qualitativo, verificando sempre se eles estão fazendo as atividades e acompanhando os conteúdos. (PI)

[...] Ao fazer uma avaliação para o aluno, eu tento aproximar o máximo possível o que foi ensinado a ele com a sua realidade, os alunos que a gente recebe tem muitas dificuldades em leitura e dificilmente a fazem, nesse sentido a relação entre professor e aluno ainda precisa ser muito trabalhada e nisso a escola é responsável, por que existe uma sistemática de avaliação que estabelece um horário e ele só pode sair a partir de dado momento. E nós buscamos fazer... Tentar aproximar o aluno da avaliação, ter um compromisso maior por que eles estão acostumados a fazer as coisas sem muito compromisso e isso me preocupa. (PI)

Nesse contexto, Zabala (1998) ressalta que “a função da escola e da verdadeira responsabilidade profissional passam por conseguir que nossos alunos atinjam o maior grau de competência, investindo todos os esforços em superar as deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais, culturais e pessoais”.

Para Holfman (1991), o conhecimento dos alunos vem dos objetivos e cabe ao professor organizar os estímulos com os quais os alunos entrarão em contato para aprender.

A Coordenadora Pedagógica afirma que o Professor Iniciante aqui pesquisado é um professor propositor, pois ele busca em suas práticas inserir seus alunos na realidade educacional em que vivem, desenvolvendo metodologias que facilite o ensino e a aprendizagem no interior da sala de aula:

[...] ele é um professor propositor, se é que a gente pode chamá-lo assim, ele entrega todas as atividades em tempo hábil inclusive devido seu grande empenho em sala ele foi convidado para ser coordenador de área das Ciências da natureza, ele é muito pontual, preocupado com aprendizagem dos alunos, busca a todo instante melhorar suas práticas, ele tem um perfil que não é nada mais nada menos do que se espera, faz tudo de acordo com o que deve ser de acordo com a legislação manda e o nosso estatuto, ele respeita seus alunos o que conquista o respeito deles também, ele é um dos melhores professores atuantes hoje na escola. (CP)

Aqui, constatamos a forte presença do Professor Iniciante dentro e fora da sala de aula, e chegamos à conclusão que, é de professores “propositores” que o ensino precisa para se aperfeiçoar e que o bom desenvolvimento da prática condiciona ao crescimento profissional. Neste sentido o Professor Propositor é aquele que proporciona aos seus alunos uma didática e uma metodologia de ensino adequada para a aprendizagem; que se permite inovar, e trabalhar em conjunto; que se compromete, respeitando o seu aluno como idealiza Paulo Freire.

Identificamos, ainda, que no calendário da escola, a avaliação deve ocorrer mensalmente, mas o docente não se prende somente a esta avaliação ele busca constantemente avaliar o aluno, através da resolução de conteúdos, das atividades em sala de aula que contam a cada semestre para os alunos o professor essa prática como “autoavaliação”, uma vez que ele tenta integrar o aluno dentro do contexto da sala de aula.

Acerca disso Haidt (1994), afirma existir três técnicas para avaliar o aluno, através da observação dos alunos que verifica o desenvolvimento cognitivo do aluno, a autoavaliação e a aplicação de provas que determinam o desenvolvimento cognitivo do aluno em decorrência da aprendizagem.

A autora reitera que a autoavaliação deve criar condições para que o aluno tenha uma participação mais ampla no processo de aprendizagem, além de ser uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios avanços, limites e necessidades é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento (HAIDT, 1994). Assim, entendemos que é viável o professor incentivar e inserir a participação do aluno na avaliação do seu processo de aprendizagem.

Contudo, e com base nas afirmações do Iniciante, podemos afirmar que a avaliação é um meio a ser utilizado por alunos e professores para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, assumindo uma função de diagnosticar e orientar, pois ajuda os alunos a progredir na aprendizagem e o professor pode reorganizar suas ações pedagógicas, construindo um elo entre professor, aluno e o objeto a ser avaliado.

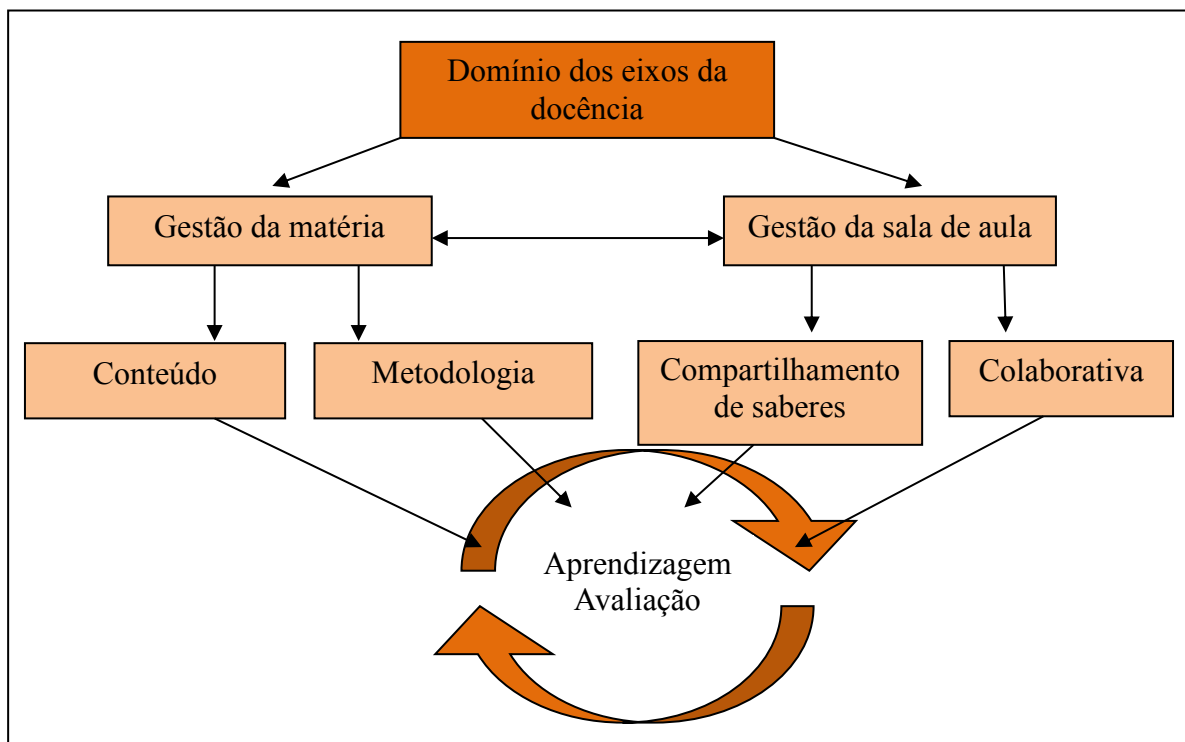
Constatamos, também, que para o Professor Iniciante, a avaliação deve ser utilizada como um instrumento para estimular o interesse e motivar o aluno. As concepções do egresso do PIBID apontam para uma consciência da importância da avaliação como instrumento que, quando utilizado, visando o crescimento e o desenvolvimento, possibilita a percepção do educando e como está sendo desenvolvido o processo educacional.

Concluimos que a concepção do professor está voltada para uma função de medir, se o aluno está correspondendo e se realmente ocorre aprendizagem, sobretudo, é necessário que o professor avalie não só quantitativamente, mas qualitativamente. Aproximando os alunos da realidade vivida em sala de aula e da avaliação para que eles não fiquem isolados e perdidos, criando metodologia de ensino que proporcione uma melhor compreensão do ensino e da aprendizagem. A preocupação do docente com a avaliação nos permite entender que a avaliar é um fator fundamental para o desenvolvimento do educando.

Assim ao refletir sobre os eixos do seu trabalho a gestão da matéria e a gestão da sala de aula, questionando-se sobre o que fazer, e como fazer e o porquê fazer o docente irá estabelecer uma interlocução com sua prática.

Nesse contexto, o planejamento da gestão da matéria requer organizações da sala de aula, e também, reflexões sobre como o professor espera que a aprendizagem se concretize, estando ligado à gestão da interação. Portanto, as deliberações do professor baseiam-se em um pensamento reflexivo, chamado de “racionalidade pedagógica” (CARVALHO, 2007, p. 83).

Na figura (FIG. 23) abaixo apresentamos um esquema que ajuda a delinear o domínio dos eixos da docência do Professor Iniciante egresso do PIBID sintetizando a uma melhor compreensão do que foi discutido ao longo desta subcategoria.

FIGURA 23 - Domínio dos eixos da docência do Professor Iniciante.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O domínio dos eixos da docência do Professor Iniciante está vinculado à gestão da matéria e a gestão da sala de aula, uma vez que estas se expressam pela autonomia e pelas competências do professor, evidenciando sua prática, a partir do momento em que o docente promove metodologias e conteúdos de forma diferenciada a partir do momento em que ele gera o hábito da leitura entre os alunos por meio do livro didático, das atividades discutidas e realizadas e das relações construídas no interior da sala de aula, o uso de metodologias frequentes como apresentação de seminários, atividades em dupla e o desenvolvimento de experiências se constituem como metodologias inovadoras e está ligada também, à gestão da sala de aula.

Ao promover que os alunos participem da aula interagindo com os demais, possibilita o compartilhamento de saberes, a participação e interação entre os discentes e o professor iniciante, que ocasionam no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que ambos estão embricados.

No decorrer desta categoria, abordamos o Professor Iniciante na escola, gestão, quem o auxilia na realização de suas ações docentes e de que forma ela ocorre, o clima organizacional da escola tratamos da relação entre escola e professor iniciante, acerca do desenvolvimento do planejamento da escola discutimos sua importância e como ele ocorre, em relação ao

currículo mencionamos os conteúdos como referência, dialogamos como acontece à escolha destes e qual a importância do livro didático para o Professor Iniciante, e, sobre a gestão da matéria e a gestão da sala de aula no que diz respeito à avaliação e aprendizagem.

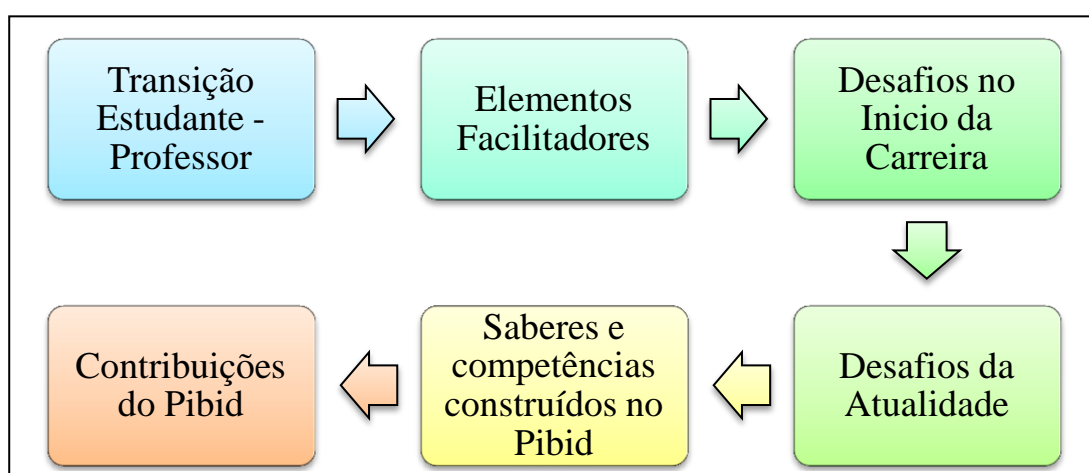
5.3 PIBID e o Início à Docência

A inserção na docência é uma fase marcada por momentos importantes e, também, por etapas difíceis para a construção da carreira profissional. A fase inicial dessa inserção é caracterizada pela passagem de estudante a docente, que surge ainda na formação inicial, através da realização de estágios, de atividades de prática de ensino e, também, no ingresso em Programas de Iniciação à Docência. Porém, o contato dos discentes com a realidade do campo profissional é externa, pois eles não são efetivamente professores, razão pela qual as características do início da carreira se manifestam com algumas especificidades (LIMA, 2004).

Para finalidades deste estudo, consideramos professores iniciantes aqueles que estejam há no máximo, seis anos em exercício da sua profissão. Tomando como base teórica os estudos de Huberman (2007).

Apresentamos nesta categoria a transição do estudante para professor, os elementos facilitadores e os desafios vivenciados no início da carreira pelo Professor Iniciante egresso do PIBID, assim como os desafios da atualidade as contribuições do Programa para o Iniciante conforme nos mostra a (FIG.24).

FIGURA 24 – Subcategorias de análises, da categoria 3.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

É misto salientar que esta parte do trabalho trataremos as concepções do Professor Iniciante acerca da transição de estudante para professor, os elementos facilitadores na sua inserção dentro do campo educacional, o contato inicial ao adentrar a sala de aula e as perspectivas e possibilidades que o iniciante egresso do PIBID tem da carreira docente.

Analisamos, também, os desafios vivenciados pelo docente no início da carreira, pois conforme dito no decorrer do texto, a fase inicial da carreira é marcada por muitas etapas onde o Professor Iniciante se depara com diversas situações que o levam a buscar auxílio para permanecer na profissão ou se deixa levar pelas adversidades da carreira. Tratamos, também, dos desafios na atualidade do Professor Iniciante e as contribuições do programa para a prática do docente.

5.3.1 Transição do Estudante para Professor.

Os Professores Iniciais experimentam uma variedade de sentimentos quando iniciam na profissão. São sentimentos muitas vezes adversos que vão do prazer de ter conquistado um espaço na profissão escolhida, à alegria com seus alunos, a insatisfação da complexidade que é o ambiente escolar.

Os docentes iniciantes quando chegam às escolas trazem os conhecimentos formulados durante sua formação, seja na educação básica ou superior, eles ainda têm muito que aprender na posição de professor titular em uma sala de aula, (GONÇALVES, 2016).

Tomando como base as afirmações do Iniciante acerca da transição vivenciada no decorrer da sua carreira, evidenciou-se que essa fase foi marcada pelo choque¹ com a realidade:

Essa transição me permitiu entender que Física era difícil, pois a partir do momento que você está aprendendo determinado conteúdo e você vai tentar transmitir para outra pessoa é que você sente as verdadeiras dificuldades, sente o impacto da transição, ao achar que as pessoas vão conseguir aprender o conteúdo rapidamente. Ser aluno é totalmente diferente de ser professor, da frio na barriga no início e foi onde eu tive que desenvolver outras atividades para poder auxiliar os alunos, para melhorar a compreensão dos conteúdos, pude compreender que essa transição entre ser aluno e professor precisa ser mediada para o choque com a realidade não ser tão grande. (PI)

O PIBID me fez amadurecer ao longo da minha formação, me preparou melhor para adentrar em sala de aula, foi uma prévia, foi um ensaio, uma espécie de ensaio mesmo. A iniciação à docência veio justamente me colocar no ambiente escolar antes de eu começar, e isso fez decidir se eu queria continuar ali ou não. Se eu não tivesse vivenciado o PIBID o choque com a realidade da sala de aula teria na minha prática resultados frustrantes. (PI)

O contato inicial do Professor Iniciante com os alunos foi marcado pelo sentimento do “frio na barriga” e pelo nervosismo inicial, pois se tratava da sua primeira experiência em sala de aula, sozinho, obviamente, ele já havia vivenciado a sala de aula, mas sempre estava acompanhado por um Professor Supervisor. Ele teve que buscar se adaptar àquele contexto, pois os discentes o confundiam com aluno, pelo motivo do professor iniciante ser jovem.

Para Garcia (1999), a iniciação à docência é o período marcado pelos primeiros anos de ensino, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores e é um momento de grandes tensões e aprendizagens onde os docentes devem adquirir diversos conhecimentos.

Huberman (2007) considera que esta é a primeira fase do ciclo da vida dos professores, a entrada na carreira e se caracteriza pelos aspectos da sobrevivência e da descoberta, geralmente corresponde aos dois a três primeiros anos de ensino. Para o autor, o aspecto da sobrevivência traduz o que chamamos de choque do real, pois o Professor Iniciante se depara, inicialmente, com a complexidade da situação profissional.

Na concepção de Valli (1992), os professores, nessa fase inicial de sobrevivência, estão sujeitos à imitação acrítica de condutas de outros docentes, ao isolamento dos seus pares e pode sentir dificuldades em transmitir o conhecimento que lhe foi repassado ainda na sua formação inicial.

Essa fase nos possibilita compreender que a iniciação à docência, especificamente nos primeiros anos, é um período que o Professor Iniciante se encontra inseguro cheio de dúvidas e medo. Por isso, essa fase é essencial na construção da carreira docente por transmitir inúmeras aprendizagens que são necessárias à profissão.

Garcia (1999) acrescenta, ainda, que o período de iniciação ao ensino deve transmitir a cultura docente ao Professor Iniciante, os modelos, conhecimentos e os valores da profissão, assim como integrar a cultura da escola na personalidade do docente e, principalmente, adaptar o iniciante ao meio social em que será executada sua prática docente.

Portanto, com base nestes pressupostos, entendemos que o processo de socialização e adaptação do Professor iniciante ao iniciar a docência, deve acontecer de forma gradual, uma vez que este início é marcado por diversos desafios. Nessa perspectiva, Imbernón (2011) afirma ser necessário que os professores estejam preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diversos campos, estando receptivos e abertos para adequar-se às necessidades.

Para Nóvoa (2009), os primeiros anos do exercício docente é uma fase sensível na formação dos professores, daí a necessidade de organizar esse momento como parte integrante

do programa de formação, em articulação com a licenciatura e o mestrado. Para o autor, é fundamental que seja consolidado as bases de uma formação que tenham referências em acompanhamento e uma formação de análise da prática e de integração na cultura profissional docente.

Identificamos que a vivência do Iniciante no Programa de Iniciação à Docência foi de suma importância para o desenvolvimento da sua prática profissional, uma vez que permitiu ao futuro professor um ensaio prévio de como seria sua entrada na carreira docente e possibilitou diminuir os impactos dessa inserção.

Para França-Carvalho e Rufino (2014, p38), o PIBID configura-se “[...] como um conjunto de ações de ensino, de pesquisa e extensão, que tem contribuído significativamente para a construção dos saberes relativos ao ofício da docência nos cursos de licenciatura”, ou seja, o Programa visa ações de inovação articulando a relação entre a teoria e a prática e qualifica a formação acadêmica, permitindo que as experiências vividas no âmbito do Programa revelem como refletir e agir frente às necessidades que iram surgir no exercer da prática docente.

Diante disso, podemos afirmar que se torna necessário mediar o lugar da transição de aluno para professor nos cursos de formação, pois é de grande importância para o Professor Iniciante ter ciência da complexidade que é o meio onde ele irá exercer suas funções, para poder responder com êxito as exigências do meio. Os Programas de Iniciação à Docência como o PIBID são de grande importância na formação de futuros professores e permite esse contato com a realidade a ser vivenciada no início da profissão.

Ainda, na concepção de França-Carvalho e Rufino (2014), estabelecer uma estrutura de formação continuada para além das salas das universidades pode ser considerado um dos sentidos do PIBID, unindo-se a valorização do trabalho docente e visando a melhoria do ensino público. O que pode ser constatado na fala do Professor Iniciante ao mencionar que vivenciar o início da docência através do Programa veio justamente colocá-lo no ambiente escolar antes mesmo de começar, fazendo com que escolhesse está naquele ambiente.

Entendemos que o PIBID é um importante mediador no processo de formação que permite aprimorar conceitos e estabelecer uma relação entre a sala de aula e o docente, proporcionando o contato direto com a realidade profissional, e mais ainda, direciona o egresso ao poder da escolha em querer seguir ou não a carreira docente.

Neste sentido, é necessário que a formação percorra por uma abordagem mais transdisciplinar, facilitando a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, uma vez que isso permite fazer surgir o que se acredita e o que se pensa, que proporcione ao professor

instrumentos ideológicos e intelectuais para compreender e interpretar a complexidade na qual ele vive e que o envolve (IMBERNÓN, 2009).

Contudo, entendemos que as instituições que promovem a formação inicial devem ter um papel significativo e decisivo na profissão docente, comprometendo-se com todo o contexto, com a cultura em que se desenvolve voltada, também, para o conhecimento profissional. Imbernón (2011) denomina de “instituições vivas” aquelas que são promotoras da mudança e da inovação. Sentimos a grande necessidade de se investir em políticas públicas e no aprimoramento de Programas de Iniciação à Docência.

5.3.2 Elementos Facilitadores

Ao analisarmos as afirmações apontadas pelo Professor Iniciante acerca dos elementos que facilitaram a sua inserção no ambiente escolar, identificamos essa fase marcada pelo aspecto da descoberta:

O que facilitou minha inserção na escola foi o convívio com a comunidade escolar, com os professores, alunos, os gestores isso foi aos poucos me ajudando a estabelecer uma relação mais fixa na escola, manter um bom convívio e uma boa relação foi fundamental para iniciar e ter responsabilidade com minhas práticas. (PI).

A vivência no PIBID me permitiu ter maior domínio do conteúdo em sala de aula e isso facilitou muito a minha prática, eu sabia o que tava falando e fazendo e no início isso é importante, outra coisa foi o domínio da sala essa dinâmica eu aprendi no Programa porque o aluno esta sempre buscando desordem e com o PIBID eu percebi que é necessário manter a ordem, organizar a sala e eu sempre mantive essas atividades e a supervisora de sala sempre nos incentivou a manter a ordem em sala, então os elementos que facilitaram minha inserção na sala foi à aproximação que eu criei dos alunos mais hiperativos, onde eu sempre busquei está mais próximos deles, conversando, negociando e respeitando o espaço deles, outro ponto foi o aprender constante que eu tive com eles através disso eu consegui criar uma boa relação com eles dentro da sala de aula. (PI)

Em seus estudos, Huberman (2007) afirma que o aspecto da descoberta é manifestado pelo entusiasmo inicial do comprometimento e das responsabilidades da sua profissão acerca dos seus alunos, sala de aula e por fazer parte de um corpo docente, esse aspecto da descoberta ajuda os professores iniciantes a superar as dificuldades enfrentadas na sobrevivência, mas estes dois aspectos são vividos em paralelo.

Há possibilidades de se encontrar professores iniciantes com outros perfis que não sejam o da (sobrevivência ou descoberta) com outras características, relacionados à

indiferença são os profissionais que escolhem a profissão a contra gosto, à serenidade, os profissionais que já possuem muita experiência e à frustração aqueles profissionais que apresentam encargos ingratos e inadequados, tendo em atenção à formação ou a motivação inicial (HUBERMAN, 20017).

Diante disso, é possível afirmar que o aspecto da descoberta permitiu ao Professor Iniciante superar o aspecto da sobrevivência, ao identificamos em sua fala que há possibilidade em aprender constantemente com seus alunos e também, com seus pares, através da aproximação, do bom relacionamento e da convivência com o corpo docente e discente. Conforme nos assegura Lima (2007) podemos aprender com nossos alunos, a partir do momento que passamos a dar valor as suas opiniões, assim como o suporte da rede de ajuda dos seus colegas de profissão é essencial para o sentimento da descoberta.

5.3.3 Desafios no Início da Carreira

Em qualquer circunstância, o início da carreira docente é um momento especial da vida profissional e pessoal, marcado por uma fase em que ocorrem mudanças nas relações vividas no ambiente escolar e que surpreendem os profissionais no dia-a-dia.

Assim, identificamos nas afirmações do Professor Iniciante, Egresso do PIBID que as dificuldades sentidas e relatadas pelo participante foram as de cunho institucional, estavam voltadas para questões materiais e estruturais. Em seus relatos, evidenciaram-se a falta de material para se trabalhar em laboratório e a própria estrutura laboratorial da escola:

Não senti dificuldades ao ingressar na escola, mais na questão da estrutura mesmo e da adaptação ao modelo novo de escola que é o de Tempo Integral. Porque Física é uma disciplina que você pode usar muitos materiais, computacionais, laboratório para fazer as atividades e isso não tinha na escola, inicialmente houve essas dificuldades. Eu buscava trabalhar com o que tinha em sala de aula, com o que os alunos já sabiam e conheciam para poder fazer a relação do que existe com a teoria, eu procuro sempre ir até os gestores se eles não vem eu vou atrás. Eu não fico só esperando que a coisa aconteça então eu sempre busquei ter esse diálogo de buscar as informações necessárias. (PI)

Papi (2011) afirma que nem sempre as instâncias superiores de gestão e a escola tomam para si o desafio de promover ou facilitar a aprendizagem dos Professores Iniciais, deixando os na dúvida e na incerteza sobre com quem podem efetivamente contar nessa etapa de iniciação à docência.

As dificuldades aqui relatadas pelo pesquisado surgiram da necessidade de espaços laboratoriais e materiais para experimentos em que pudesse trabalhar com os alunos, o que foi

ocasionado devido à estrutura da escola que estava passando por um processo de reformas estruturais e por estar aderindo a um novo modelo de ensino o de Tempo Integral, como já mencionamos no decorrer deste capítulo.

Neste contexto a fala da Coordenadora Pedagógica nos leva ao encontro do que o Professor Iniciante mencionou acerca das suas dificuldades iniciais:

Como a gente tá começando um trabalho novo, né, que é uma escola de Tempo Integral, estamos começando agora, neste ano vamos estar de fato funcionando direito, com toda estrutura pronta pra adequar melhor nosso corpo docente e nossos alunos, também. Mas a escola tenta ser receptiva, acolhendo, fazemos formação continuada explicamos para eles o significado de escola de Tempo Integral, para que eles possam interagir, porque é uma proposta muito diferente da escola convencional. (CP)

Apesar da ausência na fala do pesquisado em não sentir dificuldades ao ingressar na docência, compreendemos que seja necessário o apoio da escola, enquanto instituição, nas dificuldades sentidas pelos Professores Iniciantes. Segundo Gonçalves (2016), a escola tem papel fundamental na inserção dos professores em seu ambiente profissional, o que marca essa fase da carreira, devendo ser auxiliado e partilhado com aqueles que já conhecem o seu funcionamento.

É indispensável que exista mais trabalho coletivo com a escola e a comunidade que a envolve e que haja diálogo entre o grupo docente e gestores para que a escola enquanto campo educativo possa de fato educar para vida, notamos que já há um apoio para esses iniciantes a partir do auxílio realizado através da coordenação pedagógica que busca esta inserindo esse profissional no contexto educacional.

Lima (2007) acrescenta que não se pode esperar pela “cultura de trabalho coletivo”, ela não nasce espontaneamente, é preciso que seja conduzida pela escola enquanto instituição, principalmente em relação aos Professores Iniciantes, onde a escola é decisiva no suporte que lhes dá, uma vez que os alunos são os grandes prejudicados pelas dificuldades que caracterizam o início da docência.

5.3.4 Desafios da Atualidade

Os desafios para a formação e para o desenvolvimento profissional de professores ainda são muitos, em decorrência de problemas conceituais, políticos, pedagógicos, estruturais, condições de trabalho dos professores, as políticas salariais que enfraquecem a formação e impedem que os docentes se apropriem da prática educativa real, (GONÇALVES, 2016).

Achamos pertinente questionar ao Professor Iniciante quais eram os seus maiores desafios hoje. Constatamos que esse egresso do PIBID sente que seus maiores desafios atualmente é a falta de tempo para planejar e produzir seus próprios materiais, isso é decorrente da falta de valorização da carreira docente, ocasionado dos baixos salários e da falta de investimento na profissão que o levam a aumentar sua jornada de trabalho em outras instâncias educativa para suprir suas necessidades.

Meu maior desafio hoje... É o pouco tempo, devido ao incentivo salarial ser baixo, e a gente acaba buscando outros vínculos tenho que me desdobrar em dois lugares o que gera a perda de tempo em planejar, se eu tivesse uma carga horária fixa em uma única escola eu teria muito mais tempo para realizar o meu planejamento e produzir mais material didático, e, eu acho que o que falta hoje é isso, o professor produzir o seu próprio material didático. Hoje o que eu uso é o que já está disponível na internet ou em outros lugares. (PI)

Nesse contexto, Barbosa (2012) afirma que muitos docentes tentam compensar os baixos salários da profissão assumindo uma carga horária de trabalho maior, aumentando a sua jornada e gerando consequências como o desgaste causado do intenso ritmo do trabalho, aumentando os riscos de adoecimento.

A falta de tempo dos docentes é gerada dessas intensas jornadas de trabalho, pois reduzem o tempo do professor, prejudicando o seu rendimento e impossibilitando se dedicar a realização de atividades extraclasse, que são necessárias à docência (BARBOSA, 2012). Ou seja, a qualidade do trabalho desse docente vai ser afetada de forma drástica.

Nos relatos, identificamos que o Professor Iniciante busca sanar essa falta de tempo sacrificando os seus finais de semana e as noites, buscando planejar e manter as atividades dos discentes em dia.

Segundo Pinto (2009, p. 60), os baixos salários no Brasil, o autor afirma que “[...] não há outra saída que não seja traçar uma estratégia de valorização dos professores. E não existe valorização de uma profissão sem salários atraentes, que estimulem os melhores alunos a optar pela carreira”. Ou seja, é preciso pensar em uma política de valorização que combine o apoio ao professor, e lhe forneça incentivos ao desempenhar sua profissão como também, para os futuros profissionais.

Esses relatos nos permitem afirmar que há cada vez mais a forte necessidade da valorização da profissão docente, é preciso pensar em estratégias para uma melhoria da capacitação dos docentes que estão em formação direcionando a melhoria do ensino público, é imprescindível que se valorize as habilidades específicas dos docentes, pois não é aceitável que um professor formado em Física, possa ser substituído por qualquer outra pessoa para

ministrar suas aulas. É necessário que haja mais investimento em Programas e Projetos voltados para a valorização e para o aperfeiçoamento destes profissionais.

5.3.5 Saberes e competências construídos no PIBID

Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes. Atualizados, adquiridos e estabelecidos no âmbito da prática profissional, é um “saber plural”.

As experiências adquiridas ao longo do PIBID durante a formação inicial foram imprescindíveis no desenvolvimento da prática desse Iniciante, uma vez que minimizou o impacto com as dificuldades vividas dentro da sala de aula e no interior da escola, segundo o participante o Programa foi de grande importância na sua formação por ter oferecido competências que foram necessárias para sua inserção na carreira docente.

O PIBID foi muito importante na minha formação, pois ele me ofereceu condições de aproximar dos alunos e eu acredito que começa por aí, é a proximidade que o professor faz com o aluno. Eu desenvolvia atividade de monitoria, onde eu tinha diálogo com o aluno, procurava entender as dificuldades deles que na maioria das vezes eram as mesmas na Física eles tem sempre dificuldade com cálculo, interpretar as questões. Então essa experiência me norteou na minha prática hoje, me ensinou como me aproximar dos alunos, entender melhor as dificuldades e problemas deles, me ajudou a buscar soluções para tentar suprir as dificuldades vivenciadas no ambiente da sala. (PI)

Entendemos que os saberes científicos e pedagógicos são utilizados para fundamentar as decisões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. São saberes que fazem parte da formação, antecedem e determinam a prática docente. Neste contexto segundo o Projeto Institucional do PIBID, a monitoria corresponde a um de seus eixos, e tem como função o atendimento individual ou em pequenos grupos de alunos das escolas pelos alunos que são bolsistas do Programa e objetiva esclarecer as dúvidas e reforçar os conteúdos das áreas epistemológicas envolvidas no Projeto que estão sendo desenvolvidas em sala de aula e possibilita aos Pibidianos aprender os saberes da experiência.

Para Tardif (2014), os professores, no exercício de suas funções, e no decorrer de suas práticas, desenvolvem saberes específicos que brotam da experiência do cotidiano e se incorporam ao conhecimento individual e coletivo sob a forma de habilidades do saber-fazer e do saber-ser.

Assim, entendemos que os saberes e competências desenvolvidos pelo Professor Iniciante durante sua passagem no PIBID contribuíram para a construção e melhoria da sua prática docente.

O domínio de conteúdo como já mencionei foi uma das competências que eu adquiri buscar novos materiais, outras atividades pedagógicas pra poder auxiliar minha aula, simulação computacional, elaboração de roteiros experimentais e tudo isso foram competências que eu adquiri no âmbito do Pibid buscar leituras, porque na Física a gente não tem o habito de ler e tudo isso eu aprendi no Pibid. (PI)

Nesse contexto, entendemos que o PIBID é um facilitador da prática do Professor Iniciante, pois proporciona habilidades, competências e experiências durante a sua formação inicial que servirão como um guia para a sua inserção na escola no desenvolvimento da sua prática pedagógica, pois, os docentes no exercício da sua profissão desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho e nos conhecimentos adquiridos de seu meio. (TARDIF, 2014). Torna o professor um propositor.

Compreendemos que os saberes necessários relacionados ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29), esse processo de troca de experiências permite aos professores uma reflexão na prática e sobre a prática, construindo os saberes necessários ao ensino.

Nessa vertente afirmamos, também, que o PIBID se configura como um forte componente da formação, pois da suporte ao futuro professor, permitindo que este vivencie e aprenda a lidar com as dificuldades diárias do contexto escolar.

Diante do exposto, saberes e competências imprescindíveis a pratica docente se entrelaçaram no processo de formação e foi ajudando o Professor Iniciante, a perceber a necessidade de um tipo de ensino que atenda a realidade e, ainda, a importância da busca continua por transformações na prática.

A participação no Programa é fundamental na inserção profissional, uma vez que a teoria e a prática se configuram no decorrer do processo formativo promovido pela integração entre a universidade e a escola, sendo que, a literatura é clara ao afirmar que o que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe por meio de um sistema de práticas e de sujeitos que as produzem e assumem.

Acredita-se que essa postura do Professor Iniciante seja resultado do seu processo formativo que vivenciou, especialmente no PIBID, pois lhe proporcionou ampla interação com

os profissionais que constituem a comunidade escolar, porém, chamamos atenção para o fato de que nem todos os professores que estão iniciando a docência sentem essas facilidades ao adentrar na escola, pois muitos não conseguem vivenciar Programas que incentivem a iniciação à docência, muitos estudos afirmam que a inserção profissional esta permeada por inúmeras dificuldades como, insegurança, medo, falta de apoio, isolamento, dificuldades de interação entre professores iniciantes e os experientes.

É preciso romper e superar as adversidades da inserção de Professores Iniciantes, pois a docência se constrói através de parcerias. Compete à escola se preparar para abraçar os professores em início de carreira, abrir as portas da instituição e implementar valores para que a passagem para dentro da profissão seja significativa e vá se ajustando as dificuldades, necessidades e realidades concretas, (GONÇALVES, 2016). E neste sentido que Borges e Martins (2014) entendem o PIBID possibilita o contato direto com a sala de aula e as experiências adquiridas refletem na sua prática, possibilitando ao Professor Iniciante ter visão crítica e clara da realidade na qual estão inseridos.

Isso significa que o aluno que se permite vivenciar o PIBID pode ser um profissional diferente dos que não participam do Programa, e, podemos constatar isso na fala da Coordenadora Pedagógica, onde ela afirma que o Professor Iniciante, participante desta pesquisa possui características diferentes dos outros professores.

Ele nem aparenta ser da área de Física, porque ele apresenta características diferentes dos outros, ele escuta os alunos, faz experimentos, atividades, tem muita paciência enquanto os outros da Física tiraram nota baixa ficou na nota baixa mesmo, acabou. E já o PI não, ele sempre faz uma reavaliação, tem características muito diferentes dos outros e isso me faz admirar muito ele, pois ele tem uma vontade muito grande, você percebe a diferença e eu não sei se é porque ele é egresso do PIBID ou é uma característica dele mesmo, mas são poucos que tem essas características que ele tem. (CP)

O professor egresso do PIBID ele está mais disposto a fazer aulas, mais preparado pra aula prática entendeu, eles tem mais disposição pra laboratório, eles se preocupam mais com a qualidade dessa aula, ele já é acostumado a ser avaliado, ele entende que isso é importante pra o seu trabalho pedagógico, então eu acredito que esse programa tem dado assim uma contribuição ímpar pra formação dos professores, em contrapartida um retorno pra comunidade escolar. (DG)

A Coordenadora Pedagógica e o Diretor Geral deixam evidente que o Professor Iniciante, participante desta pesquisa, possui características que diferem sua prática dos demais profissionais, ela não sabe explicar se isso ocorre devido sua participação no

Programa de Iniciação à Docência, mas ela afirma que o docente iniciante possui ações que são diferentes.

Com base nos relatos obtidos compreendemos que os saberes adquiridos no decorrer do PIBID são oriundos das experiências. São saberes adquiridos pelo docente no processo de ensino e também na prática cotidiana. Saviani (1996) afirma que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados dentro e fora da sala de aula.

Compreendemos a grande importância dos saberes e competências para o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Professor Iniciante, egresso do PIBID, bem como acreditamos que somos capazes de construir no dia-a-dia, novos saberes que nos possibilite encarar as situações que surgem na gestão da matéria de ensino como na gestão da sala de aula.

5.3.6 Contribuições do PIBID

Gonçalves e André (2017) afirmam que são muitos os indícios de que o PIBID vem promovendo importantes contribuições à formação profissional dos professores, com impactos relevantes na prática profissional.

Neste aspecto, a vivência no PIBID possibilitou ao Professor Iniciante uma aproximação maior com a docência, com o ambiente da escola, a realidade da sala de aula e o contato direto com os alunos. Pondera-se que a participação no Programa foi um grande elemento na formação profissional desse docente da área de Física, uma vez que nem todos os licenciandos do curso conseguem participar do Programa.

No decorrer da nossa entrevista com o egresso do PIBID, uma das questões apontadas como guia foi se o Programa havia contribuído para sua inserção na docência. O professor foi incisivo em considerar a positividade do PIBID no decorrer da sua formação e no desenvolvimento da sua prática. Seu depoimento nos revela isso:

A minha participação no PIBID contribui significativamente na minha inserção profissional, no professor que sou hoje, foi importante e necessário porque eu estive na vivência escolar e no estágio obrigatório você não tem isso, você vai pra sala de aula e depois vai pra casa e com o PIBID não, você permanece na escola e você vai vendo os problemas diários da escola, os problemas dos alunos e as dificuldades é uma preparação. (PI)

Além de todo esse apoio que eu tive no PIBID ele me permitiu criar na minha formação e quando eu cheguei em sala eu utilizei a mesma metodologia que havia aprendido no Programa. Foi uma aula de produção de materiais, materiais experimentais onde eu utilizei para construção de um

dispositivo que eu usei para calcular velocidade, assunto de primeiro ano, foi feito a proposta para os alunos fazer o experimento sendo feito o acompanhamento por mim e houve essa contribuição do PIBID, pois eu sabia como fazer e agir com experimentos e eu aprendi isso lá na minha formação em relação ao roteiro e tudo. (PI)

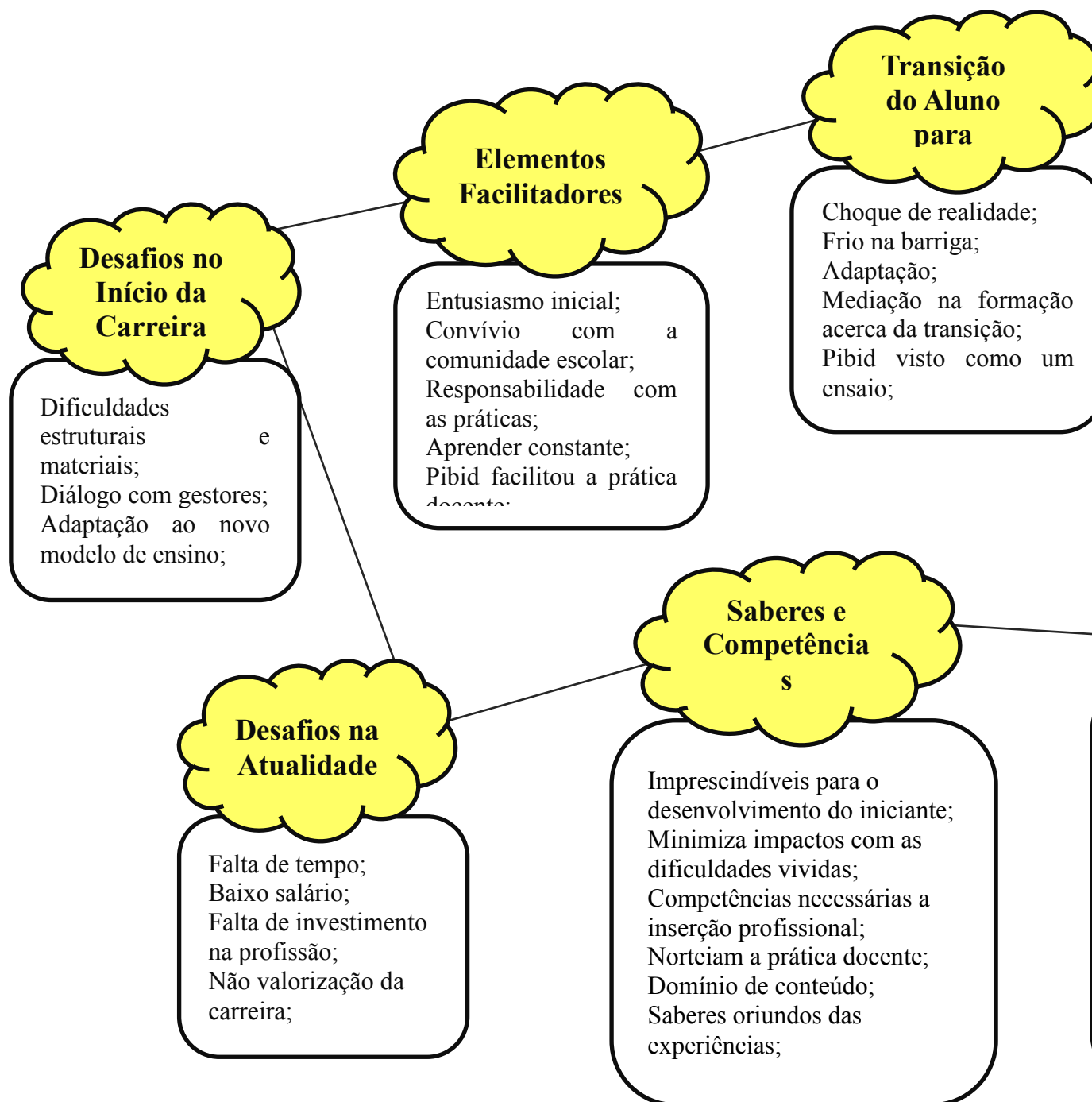
As afirmações do Professor Iniciante são evidentes quanto à importância e contribuições do PIBID na formação e na preparação para a docência, uma vez que essa é uma das intenções do Programa incentivar a preparação dos docentes no dia-a-dia da escola e mostrar aos discentes métodos e elementos que são facilitadores da aprendizagem dentro das salas de aula, nos é evidente que, nesse contexto essa intenção do Programa foi, de fato, alcançada.

Compreendemos que a fala do Professor Iniciante reforça positivamente as contribuições do PIBID no desenvolvimento das atividades realizadas no interior das salas de aula. França-Carvalho e Rufino (2014) acrescentam que as atividades desenvolvidas no Programa estão fortemente relacionadas à melhoria da qualidade do ensino com uma qualificação dos bolsistas, ou seja, preparam um docente que seja comprometido e capacitado para contribuir com o ensino público.

Entendemos o PIBID como uma proposta de sucesso no processo de formação de professores. É fundamental na inserção da prática docente dentro das escolas, a clareza dos objetivos do Programa. As ações estabelecidas dentro das escolas conveniadas apontam para uma nova profissionalidade docente, permitindo que os profissionais formados no âmbito do PIBID cresçam diante das incertezas e necessidades da complexidade vivenciada dentro do campo de trabalho que é a sala de aula.

Com base nas afirmações e no que foram discutidos, sintetizamos as concepções do Início da carreira Docente do Professor Iniciante, egresso do PIBID da seguinte forma (FIG.25).

FIGURA 25 – Professor Iniciante, egresso do PIBID.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

O início da carreira docente é, quase sempre, um momento marcado por tensões, incertezas, inseguranças e, também, pelo medo, por se tratar da etapa inicial do exercício profissional. Neste contexto, os relatos evidenciam que o início da carreira docente do professor iniciante, egresso do PIBID foi marcado por vários momentos, alguns complexos permeados de transformações, que vão desde o choque de realidade e frio na barriga à fase de

adaptação ao cenário da docência ajudando-o a definir os caminhos da sua carreira docente, sendo mediada pelo PIBID, uma vez que proporcionou a este vivenciar, ainda na formação, um ensaio do contexto escolar conduzindo a uma aproximação maior com a docência, com a sala de aula e alunos.

Nessa direção mediou ao professor iniciante elementos que facilitaram sua inserção no âmbito acadêmico direcionando a um bom convívio com a comunidade escolar, permitindo ter responsabilidades e compromissos para uma melhoria da sua prática. A inserção foi marcada, também, por desafios e dificuldades que sinalizam que o PIBID vem cumprindo o seu papel na formação dos alunos bolsistas.

Os relatos evidenciam que as dificuldades do iniciante no decorrer de sua inserção estão ligadas a falta de material didático, estrutura e adaptação ao novo modelo de ensino o que estremeceu o diálogo entre professores e gestores. Estas por sua vez, foram sendo vencidas à medida que ocorria a inserção e adaptação do professor iniciante baseando-se no diálogo e na boa convivência. Nóvoa (2009) destaca que o diálogo é de grande importância entre os professores, uma vez que é fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática profissional.

Frente a tanta adversidades o iniciante ainda encontra desafios no exercício da sua prática que vão desde o baixo salário, falta de tempo ao não investimento na profissão, ainda assim, o docente se mantém convicto da sua atuação profissional e continua batalhando em busca de resultados positivos. A participação no Programa possibilitou ao professor iniciante, egresso do PIBID a construção de saberes, competências e habilidades imprescindíveis para o seu desenvolvimento profissional, necessários ao exercício da sua prática.

Nesse cenário o PIBID vem contribuindo significativamente na formação ao direcionar ações e práticas formativas que contribuem para a inserção profissional dos alunos bolsistas. Ao inserir e preparar os discentes no âmbito escolar às realidades e dimensões da profissão docente. Permitindo que estes criem e produzam materiais e metodologias concretas que guiaram o professor iniciante no processo de ensinar, nota-se que são atividades de diferentes naturezas que reforçam os objetivos e contribuições do PIBID. Isso manifesta a necessidade de uma prática profissional exitosa e diversificada ainda na formação inicial, para que os futuros professores possam construir saberes e competências necessárias à docência.

REFLEXÕES FINAIS

REFLEXÕES FINAIS

Quando o professor reflete sobre seu trabalho, sua prática, e descobre por si próprio, está sendo criativo (CARVALHO, 2007).

Cada fase da carreira docente carrega marcas e características decorrentes das dificuldades e incertezas que permiti ao professor definir estratégias e atitudes profissionais aliados às experiências adquiridas no exercício da sua profissão. Partindo do pressuposto de que os docentes iniciantes, no decorrer da sua formação buscam conhecimentos e princípios teóricos e práticos que possam fundamentar seu fazer profissional e diminuir as adversidades do início da carreira, nossa análise incidiu sobre a formação de professores, focalizando o Professor Iniciante, egresso do PIBID e o seu fazer profissional no contexto escolar.

Nossa intenção foi estudar a formação docente sobre a perspectiva da importância do PIBID para a inserção deste profissional no âmbito escolar, constituindo-se em um espaço epistemológico ainda na formação, responsável pela construção de saberes, habilidades e competências do futuro professor.

Neste sentido, buscamos compreender como o professor iniciante, egresso do PIBID, desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar, quando submetido as atividades permeadas pela aproximação do campo de trabalho com a realidade que ele irá atuar, pelos saberes e conhecimentos construídos ao longo da formação.

Os dados evidenciaram que o PIBID diminui a distância entre a formação acadêmica e o espaço de trabalho, possibilitando melhorias na articulação entre teoria e prática e contribuindo para a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura e minimizando o choque de realidade. Com base na Etnometodologia, realizamos uma pesquisa empírica, onde observamos os indivíduos no desenvolvimento de suas atividades práticas, significando suas

ações, isto é, realizando uma reflexividade sobre as mesmas, e também, estabelecer diálogos com os mesmos.

Nosso estudo nos permitiu identificar a escola e o professor iniciante, egresso do PIBID no desenvolvimento do seu fazer profissional e no contexto escolar, promovendo e compreendendo o contexto em que este está inserido e como desenvolve sua prática, as relações estabelecidas com os sujeitos que participam desse processo, como os coordenadores e gestores. As análises nos revelaram que o contexto escolar, é marcado pelas condições em que se dá a atuação profissional e pelo clima de trabalho, tornando-se elementos chave no processo de inserção do Professor Iniciante.

Há de se destacar o excelente trabalho desenvolvido pela equipe gestora para auxiliar e incluir os docentes em início de carreira no desenvolvimento das suas práticas, promovendo assistência aos professores ao observar e avaliar as metodologias utilizadas em sala, o que nos mostra o valor da orientação de um trabalho, conduzindo a uma segurança no exercício docente, possibilitando aplicar e refletir sobre as atividades realizadas, o que proporciona um amadurecimento da prática e amplia a visão sobre o que é ensinar e como ensinar. Assim como, por solucionar de forma ética e com equilíbrio as adversidades encontradas no âmbito escolar. Utilizando o diálogo como ferramenta para uma melhoria na convivência.

Contudo, a realidade a qual é apresentada na literatura acerca da inserção profissional ainda é complexa e exige do docente uma postura autônoma, crítica e reflexiva sobre as atividades que serão desenvolvidas no âmbito institucional.

Ao mesmo tempo, identificamos o início da docência do Professor Iniciante, marcado pela a transição aluno/professor, pelos elementos facilitadores e dificultadores e os desafios vividos na atualidade, o que nos permitiu encontrar a grande importância da participação do Professor Iniciante no PIBID sendo fundamental para a inserção deste na sua carreira profissional, uma vez que minimizou possíveis inseguranças e dificuldades de diferentes naturezas. Revelando-nos a necessidade de se formarem profissionais em contato com a realidade escolar e com as necessidades do sistema de ensino.

E, por fim, delineamos os saberes e competências desenvolvidos pelo Professor Iniciante, egresso do PIBID ao longo da sua inserção no Programa, assim como, as contribuições do PIBID proporcionadas durante a formação. Isso foi estabelecido com base nos instrumentos de pesquisa, que foi a entrevista e a observação.

Em síntese, nosso olhar sobre o Professor Iniciante, egresso do PIBID e o seu fazer profissional na escola, nos leva as seguintes afirmações:

- O Professor Iniciante, egresso do PIBID é um profissional Propositor, pois

proporciona aos seus alunos uma didática e uma metodologia de ensino adequada para a aprendizagem; que se permite inovar, e trabalhar em conjunto; que se compromete, respeitando o seu aluno como. É visto como aquele que desenvolve o caminho a ser trilhado pelo discente, ensinando e buscando meios para a aquisição de conhecimentos, uma vez que apresenta domínio dos conteúdos estudados em sala, bem como dos eixos da docência. O docente possui uma boa relação com todos que constituem a comunidade escolar e está sempre preocupado com os pais dos alunos, buscando sempre mediar essa relação entre escola e família.

- O trabalho desenvolvido pelo Professor Iniciante é pertinente à aprendizagem dos discentes, ao promover práticas diversificadas, experiências e metodologias significativas direcionando os alunos aos sentidos da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais. A exemplo, apesar das aulas serem de Física o docente revelou uma didática diferenciada pautada na participação, além de cálculos e fórmulas, ele promove o hábito da leitura através do livro didático, denominado pelos alunos como “projeto de leitura”. Isso implica em dizer que a forma como o Professor Iniciante lida com o exercício da sua prática, na medida em que os envolve na análise do processo de ensino e aprendizagem e os ajuda a interagir com técnicas que fogem do padrão formal do ensino de Física nos permite justificar o sucesso e importância do PIBID que se apresenta de forma diferenciada, facilitando o fazer profissional do professor mediante práticas diferenciadas e experiências inovadoras.

- O seu fazer profissional está vinculada ao domínio dos eixos da docência, isto é, à gestão da matéria e a gestão da sala de aula, uma vez que se expressam pela autonomia e pelas competências do professor. Evidenciando sua prática, promovendo metodologias e conteúdos de forma diferenciada, gerando o hábito da leitura entre os alunos por meio do livro didático, das atividades discutidas e realizadas e das relações construídas no interior da sala de aula, o uso de metodologias frequentes como apresentação de seminários, atividades em dupla e o desenvolvimento de experiências se constituem como metodologias inovadoras e está ligada também, à gestão da sala de aula.

- Os primeiros momentos de inserção do Professor foram à sala de aula foi quando idealizava que ensinar Física era tarefa fácil mais complexa por que os alunos não compreendiam com facilidade, sendo marcada pelo choque com a realidade, no qual compreendeu as dificuldades que era ensinar a disciplina de Física, ao achar que os discentes iriam absorver os conteúdos rapidamente. Esta fase para o professor foi definida pelo frio na barriga, a partir desse momento o docente entendeu que precisava ir além da simples transmissão de conteúdos, iniciou o processo partindo dos conhecimentos adquiridos na sua

formação, desenvolvendo atividades que auxiliassem os alunos na compreensão dos conteúdos e no processo de aprendizagem.

- Os elementos que facilitaram a inserção do Professor Iniciante no âmbito escolar foi o convívio diário estabelecido com a comunidade escolar, ajudando-o a estabelecer uma relação fixa com todos que fazem parte do contexto educacional. Inferimos que essa articulação desenvolvida pelo docente é oriunda das suas experiências construídas pelo PIBID, uma vez que permitiu a este ter maior domínio dos conteúdos, manter a ordem no interior da sala de aula e principalmente permitiu conhecer os alunos, aproximando-o da realidade deles originando uma aprendizagem mútua, um aprender constante.

- Os desafios enfrentados pelo Professor Iniciante incidem na falta de materiais necessários para realizar as atividades em sala de aula, o que dificulta a realização de experiências laboratoriais. Há também, a dificuldade de adaptação ao novo modelo de ensino inserido pela instituição. Frente a tantas adversidades o docente mantém-se convicto da sua ação profissional e continua lutando em busca de resultados positivos.

É relevante realçar que para compreendermos o fazer profissional, trazemos as relações da epistemologia da prática, por acreditar que os saberes, são integrados no exercício da profissão, bem como nas experiências adquiridas ao longo da carreira, estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades realizadas. Neste sentido, consideramos o PIBID promove uma epistemologia da prática ao Professor Iniciante e simultaneamente produz saber e a facilita ao proporcionar conhecimentos, características e habilidades que serviram de guia para sua inserção.

- O PIBID possibilita aos Professores Iniciais uma inserção na docência menos traumática que a de docentes que não tiveram a oportunidade de vivenciar as experiências do Programa.

- O PIBID oportunizou ao docente amadurecer ao longo do processo de formação, preparando e direcionando-o a vivenciar o contexto da sala de aula e o ambiente da escola. Permitiu conhecer mais de perto o dia-a-dia dos sujeitos que fazem parte do processo educacional, assim como, a realidade da profissão. Promoveu uma espécie de ensaio do trabalho docente fornecendo oportunidades de construir e adquirir valores, tornando-se uma experiência determinante para a escolha da profissão e para sua inserção na carreira docente logo após a graduação. Nesse sentido, entendemos ser necessário que haja uma mediação na transição do aluno para professor nos cursos de formação, criando mecanismos que reforcem as escolhas dos alunos, bem como possibilite conhecer mais de perto a profissão docente. Reforçamos ainda, que a partir da vivência no PIBID o Professor Iniciante, egresso do

Programa optou seguir a carreira do magistério se fundamentando no conhecimento do cotidiano escolar.

Partindo desse pressuposto os resultados encaminham efetivas contribuições para o Professor iniciante, egresso do Programa no processo de formação docente, proporcionado pelo contato direto com o espaço escolar e com as situações que fazem parte desse ambiente. Contribuindo para sua inserção e profissão ao tempo que permite uma reelaboração da formação inicial dos docentes articulando teoria e prática, de forma significativa permitindo que, os egressos tenham mais facilidade de desenvolver sua prática docente, em razão das experiências inovadoras promovidas pelo PIBID. As discussões propostas no presente estudo ampliam a compreensão acerca das contribuições de Programas de iniciação à docência como o PIBID que, ajudam a melhorar a qualidade das ações voltadas para a formação inicial de futuros professores em início de carreira e contribui para a melhoria do ensino nas escolas da Educação Básica. Bem como revelam o benefício em investigar mais detidamente a situação profissional de egressos de Programas de Iniciação à docência.

Sob esta composição os dados aqui apresentados revelam o que, de fato, André (2017) já sinalizava a contribuição do PIBID para os egressos do programa facilita o início do trabalho docente, ratificando a contribuição dessas iniciativas na formação de professores da educação básica.

Para finalizar, ressaltamos que a presente pesquisa não buscou apenas apresentar resultados. Ela foi realizada no intuito de contribuir para o surgimento de novas propostas, ou que esta proposta do PIBID continue sendo desenvolvida, uma vez que este movimento histórico no Brasil encontra-se ameaçada à extinção e fragmentação pela substituição de um novo Programa denominado de Residência Pedagógica em discurso na CAPES/MEC. Fica aqui nossa defesa em prol do PIBID composta nesta pesquisa que proporciona uma formação de qualidade para nossos futuros professores, ou seja, como aqueles que irão ensinar nossos filhos e filhas e que ajudarão a construir a sociedade em que vivemos.

Esse estudo, no entanto, não finaliza aqui. Outros estudos poderiam ser realizados com a diversidade de possibilidades que sinaliza à inserção profissional de professores iniciantes egressos de Programas de Iniciação Docência. Os dados direcionam ao que refletimos nesse momento, uma vez que serão reinterpretados à medida que os conhecimentos sobre a temática forem aprofundados por outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ACHURÊ, L. S. B.; MAGALHÃES, H. G. D. Gêneros textuais como ferramenta para o trabalho interdisciplinar PIBID. In: MAGALHÃES, H. G. D.; RODRIGUES, J. C.; KHIDIR, K. S.; ZITZKE, V. A. **Práticas interdisciplinares na formação inicial de professores: avanços e desafios**. Goiânia: ed. PUC Goiás, 2010.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALBANO, A. G. B.; LIMA S. M. B. **Um estudo sobre clima e cultura organizacional na concepção de diferentes autores**. Rev. CCEI - URCAMP, v.6. n.10, p. 33-40 - ago., 2002.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e outros (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. 5. ed. Ed. Loyola, 2006.
- ALVES, Mariana Gaio. **A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa**. Revista Europeia de Formação Profissional, n. 34, p. 31-44, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia e prática escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência**. 38ª Reunião da Anped - 2017. Trabalho Encomendado I GT08 – Formação de Professores. Disponível em: <
http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf> Acesso em: 10 de nov 2017.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AKKARI, Abdejalil.; TARDIF, Maurice. A inserção profissional no ensino: alguns pontos de referência sobre uma realidade complexa. In: GUIMARÃES, C. M. et al. **Formação e profissão docente**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2011.
- BACCON, A. L. P.; ARRUDA, S. M. **Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente**. Revista. Práxis educativa, ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 463-487, jul./dez. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, A. **Implicações dos baixos salários para o trabalho dos professores brasileiros**. Revista educação e políticas em debate. v. 2, n.2 – jul/dez. 2012.

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar e cultura de escola. In: COLVARA, L. D. (Coord.). **Caderno de Formação: formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica. UNESP, 2013, p. 181-199.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação.

_____. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

_____. CAPES. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013** – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Pibid- Brasília, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 9 de set, 2017

_____. CAPES. Diretoria de Educação Básica – DEB/PIBID. **Relatório de gestão 2009 – 2011**. Brasília. CAPES 2012. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 8 de set, 2017.

_____. DEB. **Relatório de gestão 2013b**. Disponível em<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/Relatorio-de-Gestao-2013.pdf>. Acesso em: 10 de set, 2017.

_____. DEB. **Relatório de gestão 2014c**. Disponível em<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2014_Relatorio_de_Gestao_CAPES.pdf>. Acesso em: 10 de set, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 11 de out. 2017.

BORGES, M. C., MARTINS, S. E. C., ZEULLI, E. (Orgs.). **Políticas e Contribuições das Práticas do Pibid para a formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2015, p. 91-112.

BOGDEWIC, A. P. Participant observation. In: CRABTREE, B. F.; MILLER, W. L. **Doing qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1999.

CARVALHO, A. D F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. 239f. Tese de Doutorado. Faculdade de educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-189.

CHIAVENATTO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 9ª triagem. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CORRÊA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: Uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15 (2): 223-236, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 6 set. 2017.

COSTA, A. F. M.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. **O olhar do coordenador pedagógico sobre a formação continuada de professores que atuam na educação integral em duas escolas de tempo integral em Teresina**. Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores. 1.ed. Fortaleza: EdUECE, 2015, v. , p. 04712-04723

COSTA, A. F. M. da. **A Prática do coordenador pedagógico no contexto da Escola de Tempo Integral: desafios da educação integral e integrada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2015.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CURRY, A. J. **Pais brilhantes professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

D'AVILA, C. M. A construção da identidade profissional docente e o papel das disciplinas didático-pedagógicas na formação inicial de professores. In: DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, Z. B. (organizadores). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. 452p.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FEIMAN-NEMSER, S. **From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching**. Teachers College Record, New York, Teachers College, Columbia University, v. 103, n.6, 2001.

FRANÇA-CARVALHO, A. D. O pibid e a aprendizagem do ofício através do paradigma reflexivo: instituindo outra racionalidade na formação de professores na ufpi. In: FRANÇA_CARVALHO (Org.). **O pibid na formação para o trabalho docente: enfoques pragmáticos**. Teresina: EDUFPI, 2011. 200p.

FRANÇA-CARVALHO, A. D.; RODRIGUES, A. M. S da.; OLIVEIRA, A. L. N. F de. **Práticas de formação de professores no âmbito do pibid**. Teresina: Edufpi, 2013

FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; RUFINO, Joseane Maria de Araujo. O impacto das ações do Pibid na formação inicial de professores na Ufpi. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D.; **Práticas de formação de professores no âmbito do Pibid**. Teresina: EDUFPI, 2013.

FRANÇA-CARVALHO, A. D. F.; ROAZZI, A. **Stress e burnout em professores**. Teresina: EDUFPI, 2011

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

GADAMER, H.G. **Educação é educar-se**. Educação Unisinos, v. 5, n. 8, São Leopoldino, 2001. p.13-28.

GARCIA, M. C. **A Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. Cambridge/Oxford: Polity Press, 1996.

GATTI, B. A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil- um estado da arte**. Brasília, Unesco, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica: In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez: 2005.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA DE MELO, R.; SILVA, A. B (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, p115-146, 2006.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

GONÇALVES, G. S. Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência**. 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

GONÇALVES, J. A. A carreira dos professores do ensino primário. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas, São Paulo, 2005.

Haidt, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores, In: Nóvoa, A (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LANZONI, S. L. **Clima organizacional**: fator de prevenção à violência Escolar. – Araraquara: 2009. 220 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBANEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez; 1994.

LIMA, Santa Maria, v. 29, n. 2, p 85-98, 2014.

LIMA, **A construção do início da docência**: reflexões a partir de pesquisas brasileiras EDUCAÇÃO V. 29, N. 2, JUL/DEZ. 2004. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3841/2195>> Acesso em: 27 nov. 2016.

LIMA, Emília Freitas de; CORSI, Adriana Maria; MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes. **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela**. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. Revista Educação e Linguagem, n. 15, p. 138-160, 2007.

LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007. 232p.

LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. **Estudos com estudantes egressos**: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de Programas. Salvador: EDUFBA, 2012.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. **Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis**. Revista. Cont. Fin. – USP, São Paulo, n. 37, p. 73 – 84, Jan./Abr. 2005.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, J. P. da. **Metodologia para análise de clima organizacional**: um estudo de caso para o Banco do estado de santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2001. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. Disponível em: <http://www.estela.ufs.br/defesa/pdf/10805/pdf>. Acesso em: 18/07/2017

LUZ, R. **Clima organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como póesis. São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 16.ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, (PT): Dom Quixote, 1992.

NUNES, M. L. T. Entrevista como instrumento de pesquisa. In: MACEDO, M. M. K.; CARRASCO, L. K. **(Con) textos de entrevista olhares diversos sobre a interação humana**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

PAPI, S. de O. G. **Professores iniciantes bem sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 2011. 302f. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade do Paraná, Curitiba, 2011.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. **As pesquisas sobre professores iniciantes**: algumas aproximações. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Editora, ESF 2008.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação (mMestrado) Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2011. 152p.

PIMENTA, Selma, Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma, Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO, J. M. R. **Remuneração adequada ao professor**: desafio à educação brasileira.

Retratos da escola. Brasília, v. 3, n4, p. 51-67. Jan/jun. 2009.

PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. Edições Loyola, 2004

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Professores Principiantes no Brasil: questões atuais**. Anais do III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago do Chile, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, D. S.; SALES, M. A. **O acompanhamento de egressos na universidade do estado da Bahia**. Anais de evento, III Congresso Nacional de Educação, 2016.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (Orgs.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHNECKENBERG, M. O princípio democrático na atuação do diretor de escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos. In: **Gestão em rede**. n.75. mar 2007. Disponível em, <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000379276>>. Acesso em: 12 dez 2017.

SCHILEIERMACHER, F. E. D. **Hermenêutica e Crítica**. Tradução: Aloiso Ruedell; ver. Paulo R. Schneider, Ijuí RS: Editora Unijuí. 2005, 279 pag. Volume1. (coleção Filosofia).

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SIMON, M. S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica**. 2013. 211f. Tese (Doutorado) – Pontifca Universidade Católica do rio Grande do Sul.Faculdade de Educação. Porto Alegre.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K. (Edit.); LINCOLN, Y. S.(Edit.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, 2000.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. Coleção Filosofia 40. 137

_____. Gadamer e a construção da hermenêutica. In: STEIN, E.; STRECK, L. (Orgs.). **Hermenêutica e epistemologia: 50 anos de Verdade e Método**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015. p.9-24.

SOUSA, J. da S. A prática do supervisor do programa institucional de bolsa de iniciação à docência no contexto da escola de tempo integral. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D.; CAVALCANTI, A. L. L. A.; DOURADO, A. C. S. **Conversas pedagógicas: a epistemologia da escola de tempo integral**. Teresina: EDUFPI, 2015.

SOUZA, M. J. L. **Planejamento Integrado de Desenvolvimento, Natureza, Validade e Limites**. Revista Terra Livre, Curitiba, n. 10, p. 123-139, jul. 1994

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996.

VALLI, L. **Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement**. Action in Teacher Education, v. XIV, n. 1, p. 18-25, 1992.

VASCONCELOS, C S. **Planejamento: projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político pedagógico**. 15.ed. São Paulo: Libertad. 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular - Brasil, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3. Ed. Porto alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZURLO, B. T. C. P. B. **Fatores que influenciam professores iniciantes permanecerem na carreira docente**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2015. 125 f.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista do Professor Iniciante, egresso do PIBID.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

➤ **PESQUISA**

**O PROFESSOR INICIANTE, EGRESSO DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SUA
ATUAÇÃO NA ESCOLA**

Prezado (a) Professor (a),

É com grande satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa.

Sendo aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Esta investigação tem como objetivo compreender como o professor iniciante, egresso do Pibid, desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar. A finalidade deste questionário é exclusivamente a obtenção de informações e dados para esta pesquisa.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando a vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu

contato, através de email e telefone.

Obrigada por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, _____ de _____ de 2017.

Jucyelle da Silva Sousa
Mestranda em Educação - PPGEd/ UFPI

Email: ju-cy-13@hotmail.com

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I) DADOS PESSOAIS

Sexo: () Feminino () Masculino	Ano de nascimento: _____
Endereço:	
Email:	

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação em:
Ano de Início _____
Ano de Conclusão _____
IES da Graduação: _____
Ano de início da carreira docente:
Ano de inserção no PIBID:
Ano de saída do PIBID:
Possui Pós-Graduação?
() Não
() Sim Quais? _____

III) DADOS SOCIOPROFISSIONAIS

Possui vínculo empregatício? () Não Sim ()
Caso afirmativo, qual? () Efetivo () Substituto () Outro. Especifique.
Qual o salário?

Qual a renda familiar?
Meio de transporte?
Mora com quantas pessoas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CATEGORIAS	QUESTÕES
I. PROFESSOR	<p>1. Quais são os seus maiores desafios hoje como professor?</p> <p>2. Que possibilidades você vê na carreira docente?</p>
II. ESCOLA	3. A escola lhe auxilia na realização de suas ações docentes? De que forma?
III. GESTÃO	4. Quem lhe auxilia em suas atividades docentes?
IV. CLIMA ORGANIZACIONAL	5. Como é a sua relação com a comunidade escolar? (Gestão, professores e demais profissionais, alunos e pais).
V. PLANEJAMENTO	6. Como é realizada o planejamento na escola? E o seu planejamento?
VI. CONTEÚDOS	7. Como acontece a escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano (é coletiva entre os professores ou é sugerida pela secretária?)?
VII. APRENDIZAGEM	8. Qual o papel do professor na aprendizagem do aluno?
IX. AVALIAÇÃO	<p>9. Qual a função da avaliação?</p> <p>10. Como o sistema da instituição realiza a avaliação em relação ao docente? De que forma você vê essa avaliação realizada? (a opinião dele em relação a essa avaliação, se a considera importante ou não).</p> <p>11. De que maneira você elabora a avaliação dos alunos? (Se ele faz uso de critérios e objetivos preestabelecidos, se leva em consideração a realidade e</p>

	<p>dificuldades do aluno...) E em qual período ela acontece?</p> <p>12.Você realiza autoavaliação? De que forma?</p> <p>13.Como você ver a relação professor-avaliação-aluno-?</p> <p>14.Como você ver a avaliação da aprendizagem?</p> <p>15.Quais os tipos de avaliação usados em escola?</p>	
X- INICIO DA CARREIRA	<p>ELEMENTOS FACILITADORES</p>	<p>16.Como foi sua primeira impressão ao adentrar o espaço da sala de aula? (olhar para o entorno desse professor iniciante).</p> <p>17.Quais foram os elementos facilitadores da sua inserção na escola?</p> <p>18.E na sala de aula?</p>
	<p>DESAFIOS NO INICIO DA CARREIRA</p>	<p>19.Você encontrou dificuldades ao ingressar na escola? Como você lidou com elas?</p> <p>20.Quais os desafios que você encontra no desenvolvimento da prática pedagógica? Como você lidou com esses desafios?</p> <p>21.Você encontra dificuldades com a equipe gestora? Se sim quais?</p> <p>22.Como você lidou com esses desafios?</p>
<p>EGRESSO DO PIBID</p>		<p>23.Qual o lugar do PIBID durante sua formação?</p> <p>24.Você considera que o PIBID contribuiu para sua prática docente enquanto professor em início de carreira? Que contribuições foram estas?</p> <p>25.A participação no PIBID trouxe contribuições para a qualidade da sua formação? Explique.</p> <p>26.Quais os saberes e competências você desenvolveu durante o PIBID, que contribuem para a construção da sua prática docente?</p> <p>27.Qual a importância para sua formação, enquanto professor ter vivenciado o PIBID?</p> <p>28.Descreva uma situação que você viveu e que mostra a contribuição do PIBID?</p>

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista do Coordenador Pedagógico e do Diretor Geral do CEI.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

➤ **PESQUISA**

**O PROFESSOR INICIANTE, EGRESSO DO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SUA
ATUAÇÃO NA ESCOLA**

Prezado (a) Gestor (a),

É com grande satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa.

Sendo aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Esta investigação tem como objetivo compreender como o professor iniciante, egresso do Pibid, desenvolve seu fazer profissional no contexto escolar. A finalidade deste questionário é exclusivamente a obtenção de informações e dados para esta pesquisa.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando a vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu contato, através de email e telefone.

Obrigada por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, _____ de _____ de 2017.

Jucyelle da Silva Sousa
Mestranda em Educação - PPGE/ UFPI
Email: ju-cy-13@hotmail.com

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I) DADOS PESSOAIS

Sexo: () Feminino () Masculino	Ano de nascimento: _____
Endereço:	
Email:	

II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

Graduação em:
Ano de Início _____
Ano de Conclusão _____
IES da Graduação: _____
Ano de início da carreira docente:
Possui Pós-Graduação?
() Não
() Sim Quais? _____

III) DADOS SOCIOPROFISSIONAIS

Possui vínculo empregatício? () Não Sim ()
Caso afirmativo, qual? () Efetivo () Substituto () Outro. Especifique.
Qual o salário?
Qual a renda familiar?
Meio de transporte?
Mora com quantas pessoas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

CATEGORIAS	QUESTÕES
	<ol style="list-style-type: none">1. Qual a sua avaliação sobre a atuação do professor iniciante no desempenho do exercício profissional?2. Como você percebe as relações do professor iniciante com os demais docentes da instituição?3. Como é a interação entre professor iniciante e a gestão da escola?4. Como os gestores recebem os professores mais novos?5. A equipe gestora apresenta sugestões de trabalho para o professor iniciante?6. Como você descreve o professor iniciante egresso do PIBID? Egresso da universidade?7. Como o gestor vê os professores que estão iniciando no magistério, em termos de práticas, de formação?

APÊNDICE C – Manual de observação da pesquisa.

MANUAL DE OBSERVAÇÃO¹

ORIENTAÇÕES OBSERVAÇÃO

CHEGADA À AULA

- É fundamental que o observador chegue pelo menos **10 minutos antes** do começo da aula.

APRESENTAÇÃO AO GRUPO

- O observador pode ser **brevemente apresentado** à turma, assim como o propósito da sua presença pode igualmente ser explicado aos alunos.

Postura do Observador

- O observador deve manter ao máximo a sua observação no modelo “naturalista”, **não participando nem intervindo na aula**. Desta forma a aula não é prejudicada e a recolha de informação não é comprometida.

Instrumento de Observação

- Para que a observação possa ser o mais eficaz possível, deve ter por base um **instrumento de observação** (Ficha de Observação em anexo) que permita planejar com precisão, de forma confiável e que efetivamente **retrate o comportamento** do professor e dos estudantes em sala de aula.

SUGESTÕES:

- Reduza ao mínimo a perturbação que a sua presença possa causar na aula;
- Participe na aula apenas se for convidado para tal;
- Leia a ficha de observação com antecedência, assim você estará com o olhar focado nos aspectos relevantes a serem observados;
- Procure ir fazendo suas anotações assim que observar algum elemento que considere necessário registrar.
- Você utilizará uma única ficha para todo o período de observação, portanto, direcione o olhar para um conjunto de aspectos e preencha o que pode ser observado naquele dia específico, completando a ficha no decorrer dos dias;
- Preencha a lápis, pois com o decorrer da observação você poderá ir modificando, se necessário, as primeiras impressões.

¹ Adaptado de:

REIS, Pedro. Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente. **Cadernos do CCAP**, n.2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011. UNIVERSIDADE DE LISBOA. **Apoio à Observação**: Observar e Aprender. Lisboa: Gabinete de Apoio ao Tutorado, [s.d.].

FICHA DE OBSERVAÇÃO

Protocolo: _____ Data: ____/____/2017
--

1. IDENTIFICAÇÃO.

Indique, por favor, o gênero do observado e do observador:

Observador Masculino Feminino

Observado Masculino Feminino

Indique, por favor, a situação institucional do observado e do observador:

Observador: Mestrando Graduando Graduando Iniciação Científica

Observado: Professor concursado Professor contratado

Indique, por favor, o número de alunos presentes na sala de aula no dia da observação:

Menos de 10 alunos 10 a 15 alunos

15 a 20 alunos 20 a 25 alunos

25 a 30 alunos Mais de 30 alunos

Indique, por favor, o ano curricular a que pertence a sala que observou:

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

Classifique, por favor, a adequação física da sala que observou:

Totalmente adequada Adequada Pouco adequada Nada adequada

Justifique _____

A. ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA

Existe luz suficiente e espaço adequado para o trabalho na sala de aula?

Sim Não

Como estão dispostas as mesas e as cadeiras? (Os alunos estão agrupados de alguma forma?)

O que está afixado nas paredes?

B. GESTÃO DA SALA DE AULA

Existe uma explicação prévia do que será trabalhado naquele dia, na sala de aula?

Sim Não Em alguns dias

Apenas o/a professor/a define o que se vai fazer na aula?

Sim Não Em alguns momentos

Há participação dos alunos nas decisões?

Sim Não Em alguns momentos

Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta ou aborda um tema diferente do planejado?

Como a professora organiza os tempos e espaços durante o período da aula? (Ou, seja, qual é a rotina diária?) Existem atividades que são feitas rotineiramente?

Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas?

Existe barulhos e interrupções? De que natureza?

Qual é o padrão de interação na sala de aula?

- Fala uma pessoa de cada vez. Muitas pessoas falam ao mesmo tempo.
 Alunos e professor/a interrompem a fala do outro; Só o professor fala.
 comportamento da sala de aula professor/aluno

Sobre o que é que se fala na aula?

- Somente sobre o tema da aula;
 Experiências pessoais contadas pelos alunos;
 Experiências pessoais contadas pelo/a professor/a;
 Predomina o silêncio (ou é requerido sempre o silêncio) por quê?

Como é que o professor e os alunos lidam com opiniões diferentes das suas?

- Democraticamente Autoritariamente
Com que frequência existem desacordos? São sobre o quê?
-

Comportamento da sala de aula?

C. COMPORTAMENTO DO PROFESSOR

O professor elogia os alunos? Em quais circunstâncias? (Observe se há incentivo à aprendizagem e às tentativas de acerto nos elogios, ou se são utilizados apenas como reforço positivo para atitudes consideradas corretas, ou seja, incentivo ao acerto ou ao “não-erro”).

Que tipos de perguntas faz o professor?

- Que exigem respostas “sim”/ “não”;
 Que exigem uma resposta certa;
 Que incentivam uma resposta aberta e uma maior participação.

A quem é que o professor dirige as perguntas?

- A um aluno específico; (considerado exemplar)
 A um aluno específico (que se mostra indisciplinado)
 À sala toda, genericamente;
 A diversos alunos em diferentes circunstâncias;

Como é o comportamento do professor durante a avaliação?

- Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório

O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta?

- Sim Não Em alguns momentos

O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas?

- Sim Não Em alguns momentos

O professor mostra que está atento aos alunos, disposto a ouvir?

- Sim Não Em alguns momentos

Como é que o professor dá instruções?

- De forma autoritária, direcionadora;

Protocolo: _____ Data: __/__/2017

De maneira paciente, explicando novamente quando surgem dúvidas;

É claro em suas explicações?

Sim Não Em alguns momentos

O professor estimula a discussão?

Sim Não Em alguns momentos

D. RELAÇÃO ENTRE OS ALUNOS – SENTIMENTO DE COMUNIDADE

Há interação dos alunos uns com os outros?

Sim Não Em alguns momentos

Como é que os alunos pedem ajuda?

Perguntando a um colega;

Levantando a mão e fazendo a pergunta em voz alta;

Esperando que o professor se aproxime deles;

Aluno não pede ajuda;

E. CLIMA DE SALA DE AULA

Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?

Sim Não Em alguns momentos

O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?

Sim Não Em alguns momentos

O humor é usado de forma apropriada?

Sim Não Em alguns momentos

O professor inferioriza ou envergonha os alunos?

Sim Não Em alguns momentos

Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?

Sim Não Em alguns momentos

Existe um clima de colaboração e de entreaajuda?

Sim Não Em alguns momentos

Existe um clima de competição entre os alunos?

Sim Não Em alguns momentos

Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?

Sim Não Em alguns momentos

O que acontece quando o aluno erra o conteúdo? (atitude do professor)

O que acontece quando o aluno apresenta comportamento de indisciplina?

F. ATIVIDADES DIDÁTICAS

As atividades adequam-se aos objetivos propostos?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

As atividades são ao mesmo tempo possíveis e desafiadoras?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

O que o professor pensa sobre o livro didático?

As atividades são complementares e estão bem articuladas?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

A professora trabalha considerando as diferenças (nível de aprendizagem, dificuldades ou facilidades na aprendizagem, etc.) dos alunos?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

O professor informa aos alunos os critérios de avaliação de cada atividade?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

As avaliações propostas são pertinentes aos conteúdos trabalhados?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório

As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

O professor recorre a situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

Os recursos foram adequados à idade e às capacidades dos alunos?

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

Houve uso de jogos, materiais concretos (como alfabeto móvel, material dourado, etc.)

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

As tecnologias de informação e comunicação foram integradas na aula? (Houve uso de tecnologias, como Datashow, computador, lousa digital, aparelho de som, etc., coerentes com os objetivos da aula?)

Excelente; Bom; Satisfatório; Insatisfatório.

Descreva a dinâmica e o clima da escola, considerando o tipo de participação, a qualidade das relações e a valorização dos profissionais que compõem o contexto escolar.

Relate aqui um episódio que lhe chamou atenção no momento da observação?

Duração da observação (Quantidade de dias e duração das aulas): _____

Observador: _____ Data: ___/___/___