

ARTIGO

O programa institucional de bolsa de iniciação à docência: articulando saberes e desenvolvimento profissional

Institutional scholarship program of initiation to teaching
practice: articulating knowledge and professional
development

El programa institucional de beca de iniciación a la docencia:
articulándose saberes y desarrollo profesional

Vanessa Lopes Eufrázio
Universidade Federal de Viçosa

Rita de Cássia de Alcântara Braúna
Universidade Federal de Viçosa

Resumo

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa de mestrado, os quais são provenientes da análise documental do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/Pedagogia e das entrevistas realizadas com graduandas participantes do Programa. O estudo teve como um dos objetivos identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação/atuação e como se articulam ao seu desenvolvimento profissional. O referencial teórico pautou-se nos estudos sobre o desenvolvimento profissional de professores, destacando, principalmente,

as proposições de Garcia (2009), que enfatiza o caráter processual da formação, a sua dimensão de mudança, bem como sua íntima relação com a escola, contexto concreto onde se desenvolve o trabalho docente. Similarmente, nos valem das contribuições de Tardif (2011), que considera os saberes dos professores como plurais, heterogêneos e provenientes de diversas fontes, inscritos no tempo e relacionados à vida e ao contexto de atuação. Com base na análise temática (BARDIN, 2002) constatamos que as graduandas apreenderam saberes relativos ao currículo, as disciplinas, da experiência e da formação profissional (TARDIF, 2011), bem como os pedagógicos (PIMENTA, 2007). Ainda, avaliamos que o Programa favorece e antecipa a socialização profissional pelos pares, o que parece incidir positivamente no desenvolvimento profissional das licenciandas.

Palavras chave: Formação docente. Saberes docentes. Desenvolvimento profissional. PIBID.

Abstract

This article presents the results of a master's degree research, originating from the documentary analysis of the subproject of the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching Practice (ISPITP)/Pedagogy and of the interviews that were done with the undergraduates participating in this Program. One of the objectives in the study was to identify which knowledge was learned, built and mobilized by the undergraduates, in the contexts of training/practice and how they articulate to their professional development. The theoretical reference was based on studies about the professional development of teachers, highlighting mainly the propositions by Garcia (2009), which emphasizes the procedural character of the training, its dimension of changing, as well as its close relationship with the school, concrete context where the teaching work is developed. Similarly, we rely on the contributions by Tardif (2011), who considers the teachers' knowledge as plural, heterogeneous and originated from different sources, registered in the time and related to life and to the performance context. Based on the thematic analysis (BARDIN, 2002), we saw that the undergraduate students took several kinds of knowledge relating to the curriculum, the disciplines, the experience and the professional training (Tardif, 2011), as well as pedagogical ones (PEPPER, 2007). We also evaluated that the program favors and anticipates the professional socialization through peers, which seems to have a positive impact on the professional development of the students.

Keywords: Teaching education. Teaching knowledge. Professional development. PIBID.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una tesis de maestría, originados del análisis documental del sub-proyecto del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) / Pedagogía y de las entrevistas con graduandas participantes del Programa. Uno de los objetivos de la investigación fue la identificación de los saberes aprendidos, construídos y movilizados por las graduandas en los contextos de formación/práctica y cómo se articulan con su desarrollo profesional. El referencial teórico se basó en estudios acerca del desarrollo profesional de los docentes, señalando principalmente, las propuestas DE García (2009), que enfatiza el carácter procesal de la formación, su dimensión de cambio y su estrecha relación con la escuela, contexto concreto donde se desarrolla el trabajo docente. Del mismo modo, contamos con las aportaciones de Tardif (2011), que considera los saberes de los docentes como plurales, heterogéneos y provenientes de diversas fuentes, registrados en el tiempo y relacionados a la vida y al contexto de actuación. Basados en el análisis temático (BARDIN, 2002) hemos constatado que las estudiantes de graduación adquirieron saberes relativos al currículo, a las disciplinas, a la experiencia y a la formación profesional (TARDIF, 2011), así como los pedagógicos. (PIMIEN TA, 2007). Aún, evaluamos que el programa favorece y anticipa la socialización profesional entre los pares, lo que parece impactar positivamente en el desarrollo profesional de las graduandas.

Palabras clave: Formación docente. Saberes docentes. Desarrollo profesional. PIBID.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado, que tomou como unidade de análise um subprojeto do PIBID relativo ao curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais.

O PIBID é um Programa que acontece desde 2007 por meio de convênios entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica. Assim, o Programa oferece bolsa para licenciandos, para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, bem como para professores da

Educação Básica e das IES para acompanhar e orientar os bolsistas de iniciação à docência.

O referido **Programa vem se materializando no cenário das políticas educacionais brasileiras**. Isso devido ao aumento de bolsas concedidas ao mesmo¹; além do fato de ter sido institucionalizado por meio do decreto nº. 7.219/2010, bem como incluído na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Isso tudo sugere a preocupação com a sua consolidação e continuidade.

Os objetivos do PIBID são: incentivar a formação de professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e básica; proporcionar aos futuros professores a 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, levando em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como o desempenho da escola em avaliações nacionais; e incentivar escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas no processo formativo dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus docentes como cofomadores dos futuros professores (BRASIL, 2012).

Segundo o relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2012), o princípio pedagógico do Programa que inspirou a criação de seus objetivos são pautados nos estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse ensaio, Nóvoa (2009) explicita cinco princípios, os quais, segundo ele, devido a sua importância inspiram muitos programas

¹ Entre o período de 2009 a 2011 foram aprovadas, por meio de editais, o total de 26.918 bolsas, sendo que 21.849 foram destinadas aos licenciandos com o objetivo de iniciá-los à docência (BRASIL, 2012).

de formação de professores em várias universidades de referência. O primeiro diz respeito à relevância de o professor concentrar-se na prática e em estudo de casos concretos; o segundo recomenda conceder aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; o terceiro refere-se à dimensão pessoal e relacional; o quarto aborda a necessidade do trabalho coletivo; e o quinto refere-se à responsabilidade social, a comunicação pública dos docentes sobre o seu trabalho.

Garcia (2009), ao analisar conceitos de desenvolvimento profissional formulado por renomados autores, explicita o seu caráter processual e define que o mesmo pode ocorrer de forma individual ou coletiva por meio de experiências formais e informais, que tomam como referência a escola, e contribuem para o desenvolvimento das competências profissionais do professor. A literatura (DAY, 2001) tem apontado que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado ao processo de mudança, o que implica a aprendizagem docente, a qual, por sua vez, tem como conteúdo os saberes dos professores.

Nessa direção, essa pesquisa teve como um dos objetivos identificar quais saberes foram aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas² nos contextos de formação/atuação vivenciados pelas mesmas e como se articulam ao seu desenvolvimento profissional.

Consideramos que o Programa ao favorecer um contexto ímpar de desenvolvimento, ao permitir que as licenciandas experienciem a formação acadêmica no curso de Pedagogia em paralelo com a vivência na escola, pode contribuir, em tese, para que elas redimensionem sua formação atribuindo novos significados ao curso. Desse modo, ficamos instigadas a compreender melhor como ocorre o processo de desenvolvimento profissional das licenciandas iniciadas na docência por meio do PIBID.

Para tanto, partimos de uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista que o uso de dados qualitativos pode possibilitar a captura de diferentes significados das experiências vividas, o que pode auxiliar na

² O grupo de bolsistas é composto de mulheres na sua totalidade.

compreensão das relações entre indivíduos, seu contexto e suas relações (ANDRÉ, 1983).

Realizamos um estudo de caso do subprojeto do PIBID/Pedagogia. Um caso é um sistema delimitado, uma unidade específica em que as partes são integradas (ANDRÉ, 1984). Como instrumentos de coleta de dados, nos valem da entrevista semiestruturada e da análise documental.

A entrevista semiestruturada tem um caráter de interação, favorece a descrição dos fenômenos sociais, sua explicação e compreensão em sua totalidade, além de permitir a presença atenta do pesquisador durante o processo de coleta de dados. Já a análise documental pode fornecer dados úteis acerca de princípios e normas que regem o comportamento de determinado grupo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANSZNAJDER, 1998).

Na análise dos dados utilizamos a técnica da análise temática, que segundo Bardin (2002), se baseia em desmembramento do texto em unidades, buscando os diferentes sentidos que constituem a comunicação e agrupamento dos mesmos, haja vista sua natureza. Esse processo é possível com base na realização de inferências, procedimento de busca de relações entre o dado e a teoria.

Saberes docentes e desenvolvimento profissional

Os estudos sobre a formação de professores têm se destacado na área acadêmica, tendo em vista um panorama em que o trabalho docente se torna cada vez mais complexo e realizado em contextos de incertezas. As pesquisas mais recentes têm procurado vincular a formação inicial e continuada em um processo contínuo de construção dos saberes e dos saberes-fazeres docentes, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Tais pesquisas sinalizam a importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, a significação subjetiva da mesma e da consideração da prática profissional como fonte básica de aprendizagem, embora não única (MIZUKAMI, 1996).

Garcia (2009, p. 10), ao apresentar seis conceitos de desenvolvimento profissional formulado por autores de referência no campo da formação de professores, sintetiza as proposições e esclarece que:

Como podemos verificar, as definições, tanto as mais recentes, quanto as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

A partir de uma atualização do estado do conhecimento³ acerca dos estudos que abordam o desenvolvimento profissional, constatamos que, de modo geral, esses estudos estão enfatizando a escola como lócus de aprendizagem, considerando o diagnóstico dos problemas que afetam a instituição e a sistematização das formas de intervenção. Ademais, o trabalho colaborativo entre professores universitários e docentes da Educação Básica vem sendo priorizado nestas pesquisas.

Borges (2001), ao realizar uma retrospectiva histórica sobre tais pesquisas, apontou que as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino. Nesse cenário, houve um apelo aos pesquisadores universitários das ciências da educação para que se constituísse um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino, visando garantir a legitimidade da profissão (BORGES, 2001; BORGES; TARDIF, 2001; NUNES, 2001).

Embora a pesquisa sobre o conhecimento dos professores tenha surgido em resposta ao movimento de profissionalização do ensino iniciada no contexto norte-americano, o fato de ter se constituído um campo de estudo altamente fragmentado⁴ concorre para a sua estagnação científica. Neste sentido, este é um dos fatores que bloqueia a

³ O trabalho intitulado “Atualização do estado do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica”, foi elaborado pela pesquisadora no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, na disciplina “Formação de Professores: perspectivas atuais”.

⁴ Tais pesquisas se valeram de uma diversidade de enfoques e metodologia (BORGES; TARDIF, 2001).

profissionalização do ensino (TARDIF, 2013). Trata-se de uma situação paradoxal.

No que se refere às pesquisas sobre o conhecimento dos professores realizadas no contexto brasileiro, Nunes (2001) afirma que, a partir de 1990, tais estudos surgem no país com as marcas da literatura internacional em uma perspectiva de valorização dos saberes dos docentes onde os professores são sujeitos de um saber e de um saber-fazer desenvolvidos a partir de diferentes experiências e da prática, considerando as condições da profissão.

Dentre os trabalhos sobre saberes docentes realizados por pesquisadores brasileiros, Nunes (2001) destaca a contribuição de Pimenta (1999) ao apontar os saberes como um dos aspectos da identidade docente, tendo em vista uma tendência reflexiva que objetiva na prática a reelaboração dos saberes diante da experiência vivenciada. Em relação à literatura estrangeira que chega ao Brasil, a autora enfatiza os estudos de Tardif (1991; 1999), e Gauthier et al. (1998). Nesta direção, Borges (2001) acrescenta o trabalho de Lee Shulman (1986), aponta para o mesmo como uma importante referênciã para o meio científico acadêmico e político educacional.

Cabe ressaltar que nessa pesquisa nos detemos nos estudos de Tardif (2011), devido a seu trabalho ser resultado de sínteses de pesquisas empíricas realizadas com professores de profissão.

Sendo assim, concordamos com o autor ao afirmar que saberes docentes está situado entre o plano individual e social. Isso porque, são produzidos no bojo social, se manifestam nas complexas relações entre os professores e os alunos, sofrem mudanças devido ao tempo e as transformações sociais. Além de serem adquiridos por meio da socialização profissional⁵, onde são incorporados, adaptados e

⁵ O processo de aprender a ensinar tem sido explicado por muitas teorias e abordagens, a socialização profissional tem se constituído como uma delas. Na formação de professores este processo abarca a **vivência dos professores quando alunos da Educação Básica, nos cursos de formação, nos estágios e no início e na progressão da carreira. Em suma, considera-se que, por meio dessas experiências, a pessoa adquire conhecimentos, imagens, normas, valores e crenças sobre a profissão (NUNES, s.d).**

modificados em função de um contexto. Por outro lado os saberes dos professores são pessoais, pois são os atores que o possuem, o incorporam à sua prática profissional, o adaptam e o transformam.

Em síntese, os saberes dos professores são construídos por uma pessoa e dominados progressivamente ao longo do tempo por meio de diversas fontes que estão relacionadas à vida do professor - formação inicial; socialização profissional; e aprendizagem com os pares.

Considerando a natureza social e individual dos saberes, Tardif (2011) apresenta uma tipologia dos mesmos e assevera que eles são compostos de vários saberes provenientes de diversas fontes, ligadas à pessoa do professor e ao seu contexto de trabalho, a saber: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são transmitidos pelas instituições de formação de professores, são cientificamente legítimos, baseados nos conhecimentos das ciências humanas e da ciência da educação. Assim sendo, são adquiridos por meio da formação inicial e continuada e dos estágios, são incorporados ao trabalho docente pela formação e socialização profissional nas instituições formadoras. Eles compreendem os saberes pedagógicos, os quais se apresentam como doutrinas ou concepções derivadas de reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. Dessa forma, abrigam o saber-fazer, relacionados a técnicas e métodos de ensino.

Em relação aos saberes disciplinares, eles são provenientes de diversos campos de conhecimento – matemática, história, dentre outros –, são transmitidos pelas instituições de formação e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes curriculares correspondem aos programas escolares que os professores devem desenvolver em sua prática; dizem respeito ao discurso, aos objetivos, conteúdos e métodos que os docentes utilizam para apresentar aos alunos os saberes considerados como socialmente relevantes. Eles são traduzidos por meio dos livros didáticos, bem

como incorporados através do contato com os mesmos e integrados no trabalho do professor pela sua utilização diária.

Quanto aos saberes experienciais eles surgem e são validados a partir da prática, local em que todos os outros saberes se manifestam. Sendo assim, são formados pelos demais e refinados pelo professor em função da realidade que ele atua. Isto é, são originados do contato diário com a sala de aula, do trabalho com os alunos e por meio da aprendizagem com os colegas de trabalho. O que acarreta que eles sejam integrados no trabalho docente por meio da prática e da socialização profissional.

Os saberes experienciais têm um *status* diferente dos disciplinares e curriculares que são oriundos da tradição cultural, não são nem produzidos, nem selecionados, nem legitimados pelos professores. O que coloca os saberes experienciais em posição de destaque em relação aos demais.

Em suma, os saberes dos docentes são plurais, heterogêneos, provenientes de diferentes fontes sociais e inscritos no tempo, bem como são adaptados e modificados em função do contexto de atuação dos docentes. Assim, são aprendidos antes da formação inicial e se prolongam por toda a vida. Trata-se de um saber resultante da confluência da história de vida individual, da sociedade, das instituições escolares e da formação docente, bem como de outros atores que comungam de certas experiências, entretanto, as internalizam de modo pessoal (TARDIF, 2011).

Percepções das licenciandas sobre a experiência do PIBID

Na análise que segue são tratados alguns aspectos que se sobressaem nos dados, buscando compreender os saberes aprendidos, construídos e mobilizados pelas licenciandas nos contextos de formação/atuação vivenciados pelas mesmas e como se articulam ao seu desenvolvimento profissional.

Por meio da análise documental, verificamos que o subprojeto do PIBID/Pedagogia indica ações a serem desenvolvidas com as licenciandas

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 237-257	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

as quais podem promover a apreensão dos saberes curriculares, da experiência, e da formação profissional (Quadro 1).

Quadro 1: Ações previstas no subprojeto do PIBID/
Pedagogia e os saberes subjacentes as mesmas.

Ações previstas	Saberes subjacentes as ações previstas
“Conhecer a realidade da escola [...] tendo contato com o calendário escolar, o regimento escolar, o PPP.”	Curriculares
“Trabalhar com os professores [...] analisando a adequação aos PCNs; o material didático utilizado; o livro didático e a sua escolha [...].”	Curriculares
“[...] realizar a avaliação referente à dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita”.	Experiência
“Avaliar os alunos no início do ano [...] e assim planejar melhor as aulas de cada série.”	Experiência
“[...] colaborar com a construção de uma Proposta Pedagógica para a alfabetização [...].”	Experiência
“Participar do planejamento docente [...].”	Experiência
“Elaborar e ministrar aula de tópicos pré-estabelecidos [...].”	Experiência
“[...] estudos teóricos e discussões com o coletivo da escola”.	Saberes da formação profissional
“Estudar os indicadores de qualidade da educação do MEC.”	Saberes da formação profissional
“Organizar momentos coletivos de estudos [...]”.	Saberes da formação profissional
“Pesquisar os casos de crianças com dificuldades.”	Saberes da formação profissional
“Discutir [...] os casos das crianças que estão com dificuldades na alfabetização.”	Saberes da formação profissional

Fonte: Subprojeto do PIBID Pedagogia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2011).

Como sabemos, os saberes curriculares têm tradução mais clara nos programas escolares, neste sentido, identificamos a pretensão de desenvolvê-los por meio do conhecimento de documentos e materiais, como: Calendário Escolar; Regimento Escolar; Projeto Político Pedagógico – PPP; Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; livro didático; e roteiro de estudo. Em resumo, tais leituras traduzem o modo pelo qual a sociedade, os atores políticos e as instituições escolares categorizam, definem e selecionam os saberes sociais considerados como modelo de cultura erudita e objeto de ensino da mesma (TARDIF, 2011).

Ao serem perguntadas se o subprojeto enfocado oportunizou o conhecimento do currículo das séries iniciais as licenciandas respondem afirmativamente. Ressaltam o estudo feito sobre as matrizes curriculares e o contato com as matérias trabalhadas ao longo do ano pelo professor, bem como com o planejamento bimestral elaborado pela escola, como se pode observar no relato de Marlene “*Dentro da sala de aula eu tendo contato com o que as professoras trabalhavam (Marlene, 2013, A, 13 meses de atuação)*”.

Nas assertivas que dizem respeito aos saberes da experiência fica evidente a questão da avaliação, do planejamento, e a execução de aulas, inclusive um dos resultados esperados do subprojeto diz respeito a compreender a prática do planejamento a partir da realidade da escola. Podemos observar ainda questões referentes à inserção nas atividades pedagógicas da professora e a participação em reuniões pedagógicas e com os pais.

Os saberes focalizados no subprojeto que dizem respeito à avaliação e ao planejamento constituem também os saberes da formação profissional, trabalhados no curso de formação, especificamente na Didática. São considerados como questões de ensino por Cordeiro (2010), por fazerem parte do conjunto de problemas e questões comuns que envolvem quase todo tipo de ensino, haja vista, o seu caráter de prática intencional e sistematizada.

Nesse sentido, cabe revelar que na grade curricular do curso de Pedagogia frequentado pelas bolsistas é prevista a disciplina de Didática

I - Edu 150 e Didática II - Edu 151, além da de Avaliação em Educação - Edu 384 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2009).

Dessa forma, é necessário explicitar que embora os saberes referentes à avaliação e ao planejamento sejam constituídos também por princípios e normas, eles foram tratados como saberes experienciais, tendo em vista que o subprojeto expõe os mesmos de modo a priorizar sua execução no ambiente escolar, com os sujeitos deste contexto, professores regentes e alunos, ou seja, em um contexto concreto. Além disso, Tardif (2011) já esclareceu que os saberes da experiência não excluem os demais, pelo contrário, os compreendem no momento em que são colocados diante da realidade concreta de atuação do professor.

Nas narrativas das licenciandas o planejamento de aulas e a execução das mesmas recebem destaque. Isso porque, estes momentos se constituíram como oportunidades de lidar com os alunos e com suas reações diante das atividades propostas. Nesse sentido, a fala de Lúcia é bem ilustrativa:

Às vezes, eu via que tinha determinado aluno que não entendia a atividade, eu tinha que pensar outra forma de explicar para ele. Quando você vê essas diferentes coisas que, às vezes, eu acho que passam despercebidas para a gente, mas que ajudam a aprender muita coisa, porque você tem que aprender a lidar com pessoas com o pensamento diferente, que não entendem de determinada maneira, mas que entendem de outra. Você tem que pensar como explicar. (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

Além disso, os relatos das graduandas indicam que foi importante para a aprendizagem da docência, a saber: ouvir os professores de profissão relatando suas experiências de ensino; receber dos professores regentes sugestões relativas ao modo de trabalhar com os alunos. Isso porque, segundo as inquiridas, esses momentos se constituíram como referência para elas pensarem sobre o que ouviram. Ademais, as licenciandas citam, sobretudo, a oportunidade de poder observar o que

é feito dentro do espaço escolar e da sala de aula como uma ocasião para conhecer o que é feito na instituição e pensar sobre como fariam, como podemos perceber no relato de Joana:

Dentro da sala de aula também, quando, às vezes, o professor toma determinada atitude, você fica meio que fazendo uma reflexão. Pensando, se quando eu for assumir a turma, se eu vou fazer isso, se não, por que não? É mais analisando mesmo a prática do professor e refletindo em cima dela. (Joana, 2013, A, 34 meses de atuação).

Sendo assim, consideramos que as estudantes construíram os saberes pedagógicos, especificamente aqueles relativos ao saber fazer. Isso porque, a especificidade da formação pedagógica é refletir sobre o que se faz (PIMENTA, 2007). Nesse sentido, as narrativas das graduandas demonstram que ouvir relatos dos professores regentes, poder observá-los e desenvolver atividades com alunos é uma ponte para se analisar o que se faz na escola. Ademais, o planejamento e a execução de aulas impelem as licenciandas a estudarem determinados conteúdos previstos para as primeiras séries. Assim, constatamos que as graduandas se apropriaram dos saberes disciplinares, como se pode notar a seguir:

Nossa! Assim, abre muito a cabeça da gente, porque coisas que a gente vai ensinar para as crianças, por exemplo, o conteúdo de fração, quanto tempo que tem que eu não vejo fração. Então, antes de eu dar esta aula, eu tenho que me preparar, estudar. Isso facilitou muito para que a gente pudesse retomar aquilo que aprendemos na nossa fase enquanto estudante. (Marina, 2013, C, 38 meses de atuação).

Notamos ainda, a previsão de ações relacionadas ao saber da formação profissional, os quais são baseados na ciência e na erudição. Nessa linha, o documento propõe: estudos teóricos; leitura de documentos do MEC, os quais podem conter concepções que orientam a atividade educativa; discussões coletivas; participação em eventos; promoção de palestras e oficinas; e produção e divulgação de conhecimento sobre a experiência vivenciada.

A esse respeito, por meio das entrevistas verificamos que as leituras realizadas no âmbito do subprojeto focado foram fonte de apreensão de conceitos ligados a determinadas temáticas trabalhadas no Programa. Nesse sentido, o relato de Margarida é bem ilustrativo quando ela explicita ter tido a oportunidade de pensar questões conceituais envolvidas na compreensão da temática indisciplina e a sua relação com a atuação docente:

O que é indisciplina? Qual é a minha concepção de indisciplina? Como minha concepção de indisciplina vai influenciar o meu comportamento como professora? (Margarida, 2013, C, 12 meses de atuação).

Dessa forma, consideramos que as licenciandas se apropriaram de saberes da formação profissional. Isso porque, este tipo de saber faz parte da ciência da educação, é um conhecimento formalizado, além de ter como objeto questões que circundam o ensino e o professor (TARDIF, 2011).

No que se refere às reuniões realizadas no âmbito do Programa, as narrativas das licenciandas indicam que estes eram momentos de compartilhar experiências e trocar ideias, principalmente acerca das atividades realizadas e a serem concretizadas com os alunos, como se pode perceber em [...] *Então você vê assim, ajuda demais, porque você compartilha, troca coisas [...]* (Lúcia, 2013, C, 14 meses de atuação).

A respeito do compartilhamento de experiências, Nóvoa (2007), ao falar da necessidade de dar passos concretos para promover o desenvolvimento profissional do professor, ressalta a importância de investir em redes de trabalho coletivo que possibilitem a partilha e o diálogo profissional sobre as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, advogou-se, na Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”, a importância das dimensões coletivas e contextuais da aprendizagem profissional (CANÁRIO, 2007).

Sobre os eventos frequentados, as licenciandas destacam os relatos de experiência apresentados nestas ocasiões como fonte de conhecimentos sobre o saber fazer, isto é, para apropriação dos saberes pedagógicos.

Finalmente, em relação aos saberes pessoais, aqueles adquiridos por meio da educação no sentido lato do termo, embora eles perpassem todo o processo de formação, tendo em vista história de vida dos formandos, não há no projeto a sistematização da intenção de mobilizá-los em favor da formação.

Em suma, constatamos que a aprendizagem da docência nos contextos da escola é derivada principalmente do contato das licenciandas com as professoras regentes. Tendo em vista a classificação dos saberes docentes elaborada por Tardif (2011), consideramos que, embora possamos vincular os conhecimentos acima destacados aos diferentes saberes que compõem o seu modelo tipológico, os avaliamos como saberes da experiência. Isso porque, fica claro que eles são provenientes do contato com a sala de aula, do trabalho realizado com os alunos e da aprendizagem com os profissionais da escola. Isto é, a origem desse saber é a escola, contexto concreto onde se desenvolve o processo de ensino aprendizagem.

Tudo isso coaduna para a percepção de que o Programa favorece e antecipa o processo de socialização profissional pelos pares, ainda que não possa ser uma experiência equiparada ao início da carreira. Isso porque, institucionalmente, a responsabilidade sobre a turma e a cobrança por resultados é atribuída somente à professora regente. Dessa forma, as graduandas não vivenciam as mesmas pressões que as professoras de profissão. Ademais, a inserção das mesmas na escola acontece de modo dosado, pois elas não estão todos os dias na instituição. Soma-se a isto o fato de elas ainda estarem vivenciando a formação inicial, podendo ser mais facilmente influenciadas pelo curso em suas ações e percepções, além de contarem com o apoio do grupo.

Sendo assim, cumpre-nos ressaltar que, embora consideremos a importância desse momento de iniciação à docência, sabemos da

provisoriedade dos seus efeitos, que futuramente sofrerão outras influências, seja pelo início da carreira, ou por outros motivos. Isso também, porque concordamos com Tardif (2011) quando ele assevera que os saberes dos professores sofrem mudanças devido ao tempo e as transformações sociais. Sabendo do caráter transitório dos efeitos do Programa, haja vista as influências das experiências futuras das licenciandas cumpre-nos perguntar: a longo prazo, quais os efeitos do PIBID nas graduandas? As aprendizagens adquiridas no Programa favorecem o início da carreira e a atuação como regente? Como, futuramente, à luz da experiência de regente de turma, as licenciandas vão reavaliar a experiência de participar do PIBID?

Considerações finais

Concluimos que as graduandas apreenderam saberes relativos ao currículo, as disciplinas, da experiência e da formação profissional, bem como os pedagógicos (PIMENTA, 2007), sendo que se destacam os saberes da experiência Tardif (2011) e os pedagógicos (PIMENTA, 2007), os quais se assentam no processo de socialização profissional pelos pares - relacionamento das licenciandas com as professoras regentes. Sendo assim, analisamos que o Programa favorece e antecipa a socialização profissional pelos pares, o que parece incidir positivamente no desenvolvimento profissional das licenciandas.

Essas constatações vão ao encontro da afirmação de Tardif (2011) em que ele evidencia que os saberes são produzidos no bojo social e se manifestam nas complexas relações entre os professores e os alunos. Isto é, são adquiridos em um contexto de socialização profissional, onde são incorporados, adaptados e modificados em função da realidade do local de trabalho.

Ainda fica nítido que a inserção no contexto real de trabalho é de fundamental importância para a aquisição dos saberes da docência. A esse respeito, é necessário demarcar que consideramos o PIBID como um passo dado em direção à qualidade da formação inicial. Isso porque, os resultados da nossa pesquisa vão ao encontro das proposições expostas

por Garcia (2009) que assegura que os professores aprendem ao estar inseridos no ambiente de trabalho, implicados em tarefas concretas de ensino e de observação. Verificamos que, nesse processo, a dimensão relacional é de fundamental importância. Posto que as aprendizagens adquiridas pelas graduandas estão intimamente atreladas ao convívio com os professores de profissão. Destaca-se também a construção dos saberes movidos pelas disposições individuais bem como pelas experiências coletivas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 70, 2002.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2013.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. Dossiê: os saberes docentes. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S010173302001000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 10 mar. 2013.

BORGES, Cecília. **Diretoria de educação básica presencial**: relatório de gestão 2009-2011. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: **Conferência**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal, p. 21-28, 2007. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2Ffc%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_l_id%3D1264420%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=KL6cUv6UDZOHkQeCIHgAQ&usg=AFQjCNF4xStKT4fSRhdMk712bzzWZz03og&sig2=oB_vAkFcznUK-YrGnCDPaA&bvm=bv.57155469,d.eW0> .

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto , 2001.

GARCIA, Carlos. Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado futuro. **Revista Sísifo**, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MIZUKAMI, Maria. da Graças. Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MIZUKAMI, Maria. da Graças. Nicoletti ; REALI, Aline. Maria. de Medeiros. Rodrigues. (Org.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: UFSCar, 1996, p. 59-91.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, n.350, v.3, p.213- 218. Madrid: 2009.

NÓVOA, Antonio. O regresso dos professores. In: **Conferência**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal, p. 21-28,

2007. Disponível em: <[NUNES, Celia. Maria. Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2012.](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgae.mec.pt%2F%2Fdocument_library%2Fget_file%3Fp_1_id%3D1264420%26folderId%3D93067%26name%3DDLFE-2408.pdf&ei=KL6cUv6UDZOHkQeCIHhGAQ&usg=AFQjCNF4xStKT4fSRhdMk712bzzWZz03og&sig2=oB_vAkFcznUK-YrGnCDPaA&bvm=bv.57155469,d.eW0.> Acesso em: 10 nov. 2012.</p>
</div>
<div data-bbox=)

NUNES, João. Batista. Carvalho. **As influências no processo de aprender a ensinar desde a perspectiva da socialização docente**. s.d. Disponível em: < [PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma. Garrido. \(Org.\). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-34.](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uece.br%2Fpropgpq%2Fsemana_universitaria%2Fanais%2Fanais2002%2Fanais%2FTrabalhos_completos%2FHumanas-ok%2Fsocializacao.doc&ei=qqTeUpXIH4qykAeewYDIBg&usg=AFQjCNG7FcBiFk4sLI2Jhv1gwc1pqw0t4A&sig2=zB4vr1uJunvxuJ6ucv aGRg&bvm=bv.59568121,d.eW0 > Acesso em: 08 fev. 2014.</p>
</div>
<div data-bbox=)

TARDIF, Maurice. A profissionalização do magistério passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 mar. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 237-257	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

SHULMAN, Lee. **Those who understand:** Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* n. 2, vol. 15, Washington, febr. 1986b, p. 4-14.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Detalhamento do subprojeto:** licenciatura em Pedagogia. Viçosa: UFV, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Catálogo de graduação 2009.** Viçosa: UFV, 2009. Disponível em: <<http://www.ufv.br/pre/files/fra/catalogo2009/grades/CCH/pedagogia.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

Profª. Ms. Vanessa Lopes Eufrázio

Universidade Federal de Viçosa

Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas

E-mail: vanessa.eufrazio@gmail.com

Profª. Dra. Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Universidade Federal de Viçosa

Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas

E-mail: rauna@ufv.br