

DOSSIÊ TEMÁTICO

Prática Pedagógica

O desenvolvimento profissional docente e o PIBID: influências do programa desvelada por seus egressos

Professional development and PIBID:
program revealed for their graduates

Desarrollo profesional docente en el PIBID:
influencia revelado por sus graduados

Láise Ataídes Ribeiro

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Brasil

Eliane Greice Davanço Nogueira

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Brasil

Resumo

O presente texto tem como objetivo identificar os contributos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), resultante de uma investigação do subprojeto PIBID, desenvolvido com onze egressos do curso de Pedagogia/UEMS/Unidade Campo Grande. Os sujeitos da pesquisa participaram do Subprojeto PIBID: Ateliês formativos e professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes, voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas conveniadas de Campo Grande - MS. A proposta do subprojeto é que os bolsistas construam atividades diferenciadas para trabalhar com estudantes de 1º a 3º anos com dificuldades de aprendizagem.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 45-74	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	---------------

Para levantar as questões sobre a influência do PIBID na prática docente e no desenvolvimento profissional dos egressos, nos orientamos com questionário com perguntas abertas sobre a participação no PIBID e as formas de ação do programa para seu desenvolvimento profissional docente, levantando também as práticas em alfabetização utilizadas dentro dos ateliês. A análise das narrativas mostram que, de modo geral, os egressos avaliam positivamente a participação no PIBID e atribuem ao programa aprendizagens significativas da profissão docente, apontando-o como relevante para sua formação. As atividades do programa foram citadas como oportunidade de ligar conhecimentos teóricos da graduação com a prática nas escolas. Desse modo, os egressos consideram que a participação no programa contribui para a aprendizagem da docência e para a elevação da qualidade da formação inicial, ajudando-os também em sua prática como professores iniciantes. Além do fato levantado de que dez dos onze egressos do programa estão trabalhando como docentes, atendendo assim os principais objetivos do PIBID.

Palavras- chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação de professores. PIBID. Narrativas.

Abstract

This article aims to identify the contributions of Institutional Scholarship Program of Introduction Teaching (PIBID) resulting from an investigation of PIBID subproject developed with eleven graduates of pedagogy course / UEMS / Unit of Campo Grande. The people who participated in the investigation of PIBID subproject: workshops training and literacy teachers: planing some effective practices, for early years of elementaries school in the accredited schools of Campo Grande - MS. The purpose of the subproject is to prepare the students that involved in the program to be able to plan differents activities to work with children from 1 to 3 years old with learning difficulties. To choose some importants questions about the influence of PIBID in teaching training and professional development of graduates, we are guided by questionnaire using open questions about participation in PIBID and program forms of action to his teacher professional development, considering also practices in literacy used within the workshops. The narratives of the analysis show that, generally, the graduates evaluate positively his participation in PIBID and attach to the program a meaningful learning for the teaching profession, pointing it as relevant to their training. The activities of this program were considered as an opportunity to exercice together the theoretical and practice knowledge from graduation in the schools. Thus, the graduates consider that his participation in the program contributes to the learning of teaching and improving the quality of

initial training, helping them also in their practice as beginning teachers. Besides the fact, ten of the eleven of the graduates program are working as teachers, reaching the main objectives of PIBID.

Key-words: Teachers' professional development. Teacher training. PIBID. Narrative.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar las contribuciones del Programa Institucional de Becarios de la Iniciación Docente (PIBID), resultante de una búsqueda del subproyecto PIBID, desarrollado con una participación de once estudiantes del curso de pedagogía/UEMS/unidad de Campo Grande. Las personas que participaron en la investigación del subproyecto de PIBID: talleres de formación y profesores del nivel de educación infantil: construyendo las prácticas eficaces, dirigidas a los primeros años de la escuela primaria en las escuelas acreditadas de Campo Grande - MS. La propuesta del subproyecto consiste en preparar los becarios para poder construir actividades diferenciadas para trabajar con alumnos de 1 a 3 años cuyas dificultades de aprendizaje. Para escoger preguntas sobre la influencia del PIBID en la enseñanza de la práctica y el desarrollo profesional de los graduados, usamos cuestionario con preguntas abiertas sobre la participación en el programa del PIBID y las formas de acción del programa para el desarrollo profesional de los docentes, teniendo en cuenta también las prácticas en alfabetización utilizada dentro de los talleres. El análisis de los relatos muestran que, en general, los graduados evalúan positivamente la participación en el PIBID y se unen al programa del aprendizaje significativo de la profesión docente, apuntando como relevantes para su formación. Las actividades del programa están considerados como una oportunidad para llevar a cabo el conocimiento teórico práctico de la graduación en las escuelas. Por lo tanto, los graduados consideran que la participación en el programa contribuye al aprendizaje de la enseñanza y eleva la calidad de la formación inicial, ayudándoles también en su práctica como profesores principiantes. Además, diez de los once graduados del programa están trabajando como profesores, cumpliendo así los objetivos principales de PIBID.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente. Formación de profesores. PIBID. Narrativas.

Introdução

O Desenvolvimento Profissional Docente - DPD, conceito de várias facetas, instiga o professor a se aprimorar ao longo de sua jornada profissional, questionar, investigar e aperfeiçoar seu trabalho em busca de uma educação de qualidade, interferindo assim, na escola e na aprendizagem dos alunos de modo direto.

O termo Desenvolvimento Profissional Docente, por sua polissemia, é considerado termo “guarda-chuva” para vários tipos de atividades, processos e concepções de formação docente (SOWDER, 2007). A ideia de que os professores aprimoram seu trabalho ao longo da carreira, ou que a experiência prática confere à prática pedagógica uma qualidade potencialmente superior, apesar de tácita entre os próprios professores, apenas recentemente começa a ser reconhecida pelos especialistas como variável decisiva para compreensão do trabalho educativo e, sobretudo, para a ação e formação dos professores. (DIAS DA SILVA, 1998). Carlos Marcelo (2009) coloca que o desenvolvimento profissional não é algo voluntário ou casual, mas uma necessidade dos profissionais frente à sociedade atual, num cenário de constantes mudanças.

Para os professores, significa avançar, não atribuindo valor apenas aos cursos pontuais, que por acaso podem ser oferecidos nas secretarias de educação, no entanto procurar em sua própria prática cotidiana a busca pelo melhor; somente assim se fará um profissional mais preparado, em constante progresso e uma escola de qualidade. Para a efetiva concretização do DPD, Day (2001, p. 17) afirma que “planificar e apoiar o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira é uma responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo”.

A formação inicial dos professores, como já exposto, passa longe de ser uma formação completa e finita. A formação também passa pela experiência, pelo contato do professor com seu campo de trabalho, a escola, assim como prediz Tardif (2002) algumas coisas da profissão só

se aprende fazendo, o ensino também se aprende e aperfeiçoa-se no fazer. A formação que ocorre no decorrer da prática profissional também pode se fazer através de redes e grupos de compartilhamentos. Se faz mister que os professores tenham então, tempo para se dedicarem a atividades de compartilhamento e profissionalização, cursos, seminários, entre outros métodos dentro e fora da escola. Ademais, é necessário que o governo, as escolas e universidades se mobilizem para oportunizar tais instrumentos de desenvolvimento para os docentes. Entretanto, Day (2001) ressalta que os professores não devem se limitar somente a uma aprendizagem baseada apenas na experiência, pois isso limita o desenvolvimento profissional.

O relatório mundial *Teachers matters* da OCDE, direciona o desenvolvimento profissional docente aos profissionais mais suscetíveis da docência: os professores iniciantes, são mais vulneráveis ao choque de realidade e ao abandono da carreira, por motivos diversos. Este relatório prediz que:

o assumir a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida obriga a maioria dos países a darem um maior apoio aos seus professores nos primeiros anos de ensino e a proporcionarem lhes incentivos e recursos para um desenvolvimento profissional contínuo. De uma maneira geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo da sua carreira, em vez de aumentar a duração da formação inicial. (OCDE, 2005, p. 13).

O documento avalia que a aprendizagem da profissão não se dá somente pela formação inicial, e estender essa formação não representará resolução de todos os problemas formativos; é necessário uma atenção aos ingressantes, pois estes podem aprender fazendo, se desenvolverem como profissionais no decurso da prática profissional assistida, além de precisarem do suporte inicial para o ingresso na carreira. Partindo desse viés, de aprender fazendo, o PIBID se coloca como alternativa de inserção de professores iniciantes, enquanto estudantes de licenciaturas, no mundo escolar, para aprender no “chão da escola”.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, criada em 2007. Gerido pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (CAPES, 2015).

De acordo com a Capes (2015), os objetivos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência são:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério; Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tonando-se protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Mais do que complementar a formação inicial, o programa tem como objetivo a valorização e incentivo ao magistério, garantindo aos participantes a oportunidade de ganharem recursos financeiros para se manterem na faculdade e se aperfeiçoarem enquanto futuros profissionais. Como o desenvolvimento profissional se dá ao longo do tempo, começar esse caminho já na graduação pode alavancar os futuros profissionais no sentido de tornarem-se mais reflexivos, pesquisadores da própria prática, no caminho da formação permanente e na perspectiva da autoformação, levando em conta seu lado humano, pessoal e profissional.

Para Carlos Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente se dá pela prática, no enfrentamento dos problemas da escola, do cotidiano escolar, dos estudantes; os professores precisam partir dos problemas para as soluções. O autor alega que quando os professores estão envolvidos nos processos de sua aprendizagem, seu compromisso cresce; para tanto, os assuntos dos cursos de formação precisam atender as necessidades reais dos professores em sala de aula, precisam ver sentido no que estão aprendendo e onde irão usar esses conhecimentos.

Imbernón (2011) relata que o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) ocorre por meio de diversos fatores, não somente pela formação permanente que a pessoa realiza ao longo da vida profissional, mas também por salário, demanda do mercado de trabalho, relações interpessoais no trabalho, condições estruturais, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. Nessa discussão, o DPD depende de um conjunto de fatores, não somente centrada na formação contínua ou na prática cotidiana, mas relativas a outras características determinantes, que podem contribuir (ou não) para que o professor progrida.

Imbernóm (2011) complementa que o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e gestão, incluindo assim, diagnósticos das necessidades dos professores, e o desenvolvimento de políticas e programas para atender

as necessidades profissionais. Desse modo, o DPD perpassa os muros das escolas e universidades, pois demanda um conjunto de ações de várias esferas da sociedade, como o grupo profissional articulado como uma categoria, políticas de governo voltadas à melhoria e valorização dos professores, e a sociedade, na figura dos pais dos alunos, organizada de modo a contribuir para a busca da qualidade na educação. As questões levantadas acerca do DPD incluem a questão do tempo dos professores disponível para exercer a reflexão, as discussões, a formação ao longo dos cursos, e compartilhar e problematizar a escola em conjunto.

A extensa carga horária dos profissionais docentes se coloca como entrave para que ocorram oportunidades de DPD, seja dentro ou fora da escola; para além disso, a configuração do sistema educacional, com uma visão empresarial envolta em bônus e metas individuais, não incentiva o coleguismo entre professores na tentativa de aperfeiçoamento da escola. A cultura do isolamento do docente, perante a realidade atual, precisa ser combatida, para que a colaboração conjunta faça parte do cotidiano das escolas, a fim de que professores e todo corpo da escola busquem soluções, discutam assuntos coletivos, compartilhem ideias e experiências individualizadas em sala.

O espaço escolar deve ser privilegiado nos processos de desenvolvimento profissional, visando impactos na melhoria da educação. Para que o desenvolvimento profissional seja legitimado, uma postura diferente das práticas formativas tradicionais precisa ser adotada. Vaillant e Garcia (2012) percebem que as experiências mais eficazes para o DPD, são aquelas baseadas na escola e que se inserem nas atividades cotidianas dos professores. Colocam ainda que o desafio atual consiste em criar condições que permitam aos professores aprender e as escolas melhorarem, numa perspectiva de que a escola seja uma comunidade de aprendizagem, onde possam estudar, pesquisar e ajudar uns aos outros.

Com a ideia de desenvolver-se profissionalmente, a partir não somente da formação, mas também do estudo contínuo, da experiência e da vivência profissional, da busca por soluções de problemas do cotidiano escolar, o PIBID surge como oportunidade de ligação entre a formação inicial e a experiência da profissão, ao futuro professor, oferecendo-lhe a desejada articulação entre a escola e a universidade.

Segundo a proposta, o licenciando pode aprender a ensinar, ensinando e vivenciando o cotidiano escolar, sendo supervisionado por professores da educação básica e da universidade. Fiorentini e Crecci (2013) defende a ideia de que o desenvolvimento profissional docente se dá por meio do compartilhamento de experiências, questionando suas práticas num contexto coletivo, assim como propõe o programa PIBID, nos momentos de reuniões periódicas com bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área, para que juntos, possam sistematizar e refletir as dúvidas, anseios e questões colocadas.

Fiorentini e Crecci (2013) propõe ainda que o PIBID seja um programa que se faz sob o viés do DPD, investigando as questões da educação básica, propondo novas formas de fazer docente, desenvolvendo práticas pedagógicas e colaborando com o aperfeiçoamento profissional dos professores iniciantes. Para tanto, seria necessária a extensão do programa para todos os licenciandos. Os caminhos que se abrem com o PIBID, mostram a relevância que o mesmo possui para todos os setores participantes do processo: os bolsistas, os professores, os estudantes, as escolas. Trata-se, sem dúvida, de um programa de destaque por fazer a ligação da academia à educação básica, abrindo possibilidades de pesquisas e estudos dentro das salas de aula e proporcionando o DPD aos envolvidos.

Nesta pesquisa, pretendemos investigar as questões acerca do Desenvolvimento Profissional Docente entre os egressos do programa PIBID, utilizando para tanto, das escritas de si, que os mesmos geraram. Os benefícios a longo prazo do PIBID ainda serão investigados, pois como programa novo, com oito anos de implantação, ainda se encontra

em expansão, atendendo a milhares de estudantes de licenciaturas em todo o país e como instrumento de DPD; o presente estudo evidencia então a importância do PIBID para os egressos participantes da pesquisa.

O uso das narrativas na formação de professores e metodologia da pesquisa

No presente texto, adotamos como metodologia a abordagem da pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (GODOY, 1995).

A utilização das narrativas como método investigativo vem sendo utilizada na Antropologia, nas Ciências Sociais e na área da Educação, sobretudo pela complexidade que envolve as pesquisas educacionais. O papel da narrativa como meio de conhecimento é valorizado há muito tempo por diversas disciplinas como a história, a psicologia, a filosofia, a linguística, a antropologia ou a literatura (REIS, 2008). Uma história contada é perpetuada e faz refletir não somente quem a narra, mas também quem a lê, quem a ouve.

Nas pesquisas na área da educação, Souza (2015) aponta que se adota a história de vida, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, sejam na formação inicial ou continuada de professores, sejam em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. A abordagem formativa do uso de narrativas transforma-a em ferramenta importante nas discussões de formação de professores, que a utilizam para ressignificar sua trajetória pessoal e profissional, a fim de desvelar o porquê de ser professor, como se deu sua formação e de onde surgiram suas práticas e crenças acerca do exercício profissional.

A narrativa das histórias de vida possibilita a desconstrução de sua vida, enquanto leva a reflexão de sua trajetória, mobilizando as memórias.

Ao narrar sua história, é como se a pessoa retomasse o passado, se reconstruindo no presente, e como ferramenta de mudança do futuro. Abrahão (2011) retrata que a natureza temporal tridimensional da narrativa, tendo em vista que esta rememora o passado com olhos do presente e permite prospectar o futuro, é razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura obedecer a uma lógica linear e sequencial. A narrativa busca trazer à tona a reflexão dos fatos, para saber sua trajetória, e como chegou até ali, interferindo no seu modo de ser.

Assim, o uso das narrativas em pesquisas educacionais qualitativas, compreende a complexidade da profissão e das peculiaridades experienciais de cada indivíduo, uma perspectiva individual, mas inserida num contexto coletivo. Por meio dos relatos de experiência pessoal, motivados pela influência do contexto vivenciado, no qual o produtor assume-se como ator da própria história, podemos descobrir e verificar como cada um se faz um profissional, se faz professor. Com as narrativas, podemos dar novos significados a experiências vividas, suscitando a reflexão-ação do docente participante de tal pesquisa. Numa proposta de investigação de formação docente, a exploração das histórias de vida pessoais e profissionais pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas sobre o ensino e sobre o que é se fazer professor. (DAY, 2001).

Ao adotar as narrativas como método de pesquisa, valoriza-se a pesquisa qualitativa e a subjetividade desta, saindo do contexto da pesquisa experimental, na qual se valoriza o controle das variáveis. Conforme Reis (2008) a investigação narrativa assume-se como subjetiva e valoriza essa mesma subjetividade na tentativa de compreensão da realidade, convidando os investigados a falarem de si próprios, dando-lhes a palavra. Apropriando-se de sua história, podem então, os professores delimitarem sua identidade profissional e pessoal, resgatando suas experiências e partilhando sua vivência e sua experiência pessoal na formação/pesquisa.

Como uma das possibilidades de utilização das narrativas, a escrita de memoriais se dá pela escrita intencional, oriunda de um processo de rememoração de fatos, constituídos em enredos, da trajetória de vida de uma pessoa. Aqui, entende-se que o narrador precisa situar os contextos em que sua história ocorre, para que o memorial tenha sentido para ele, validando a interpretação da realidade vivida em seus aspectos diversos. Para os professores, a escrita de memoriais formativos coloca-se como dispositivo ímpar para sabermos como se constituíram em profissionais docentes, segundo sua história de vida, gerando em quem escreve/ relata e em quem ouve/lê identificação, aprendizagem por meio da experiência, um questionamento de si próprio, construindo conhecimentos pedagógicos.

A partir da escrita de si, em que os egressos do programa PIBID retratam as questões que permearam sua formação e sua ação, tanto no PIBID quanto como professores iniciantes, pretendemos analisar o que representa para os mesmos ter participado do PIBID, quais as impressões do programa e em que este os ajudou (ou não) na construção da profissão docente e no Desenvolvimento Profissional Docente.

As escritas de si, geradas pelos grupos de professores são importantes para situar o contexto histórico e cultural da profissão, redescobrimo as intencionalidades das práticas, das vivências em sala de aula, durante a formação inicial, continuada, no âmbito do PIBID e desvelar a construção da profissão docente entre os participantes da pesquisa, narrando suas experiências pedagógicas, motivados pela influência do momento.

As escritas de si: o que revelam os egressos?

A Pesquisa recente feita por Bernadete Gatti *et. al* (2014), publicada pela Fundação Carlos Chagas, aponta o PIBID como programa que obteve sucesso entre seus participantes. Com aplicação de questionários a partir de uma amostra de professores supervisores, coordenadores

de área e licenciandos bolsistas das cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste, Sul), esse trabalho será utilizado para fins comparativos com o presente estudo, já que possuem semelhanças estruturais entre as pesquisas.

O subprojeto pesquisado de Pedagogia da UEMS – Campo Grande trabalha com os anos iniciais do Ensino Fundamental e atua principalmente com alunos em fase de alfabetização, desenvolvendo atividades de reforço nas escolas conveniadas da rede estadual do Mato Grosso do Sul (SED). A presente pesquisa tem como sujeitos onze egressos do PIBID, que já se graduaram e atualmente são ingressantes na carreira docente. No primeiro momento da pesquisa foram aplicados questionários com perguntas abertas sobre dois grandes eixos pesquisados: a participação no PIBID e a influência do PIBID no desenvolvimento profissional docente, além de perguntas pessoais, para fins de levantamento do perfil dos egressos pesquisados, com perguntas sobre sexo, idade, estado civil, ocupação (antes do ingresso no PIBID). Dos 11 questionários distribuídos entre os egressos pibidianos do curso de Pedagogia, todos devolveram respondidos. Além disto, utilizamos as narrativas dos egressos, que foram produzidas dentro do projeto de pesquisa “Tô voltando pra casa”, coordenado pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira e conta com a participação de professores de IES, mestrandos e acadêmicos da Pedagogia, entre esses, alguns que também participaram do PIBID. Este grupo de pesquisa trata dos professores iniciantes, que discutem mensalmente suas questões e angústias e narram, por escrito, suas impressões dos temas debatidos nas reuniões do grupo.

Dentre os 11 sujeitos pesquisados, apenas um é homem, sendo então dez mulheres participantes da presente pesquisa, evidenciando a esmagadora presença feminina nas atividades docentes, especialmente na Pedagogia. Em sua maioria são casadas (oito), e apenas uma das entrevistadas não está atuando em sala de aula. Todos são contratados, seja pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande ou da Secretaria Estadual da Educação (SED), atuando com cargas horárias

diferentes, a maior parte com 20 horas semanais. A faixa etária do grupo de egressos pibidianos é ampla, com a mais nova de 22 anos a 50 anos, sendo um grupo heterogêneo. Todos se formaram em Pedagogia pela UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), Unidade Universitária de Campo Grande. Seus nomes foram trocados, para garantir o anonimato em suas afirmações, sendo identificados somente como Egressos numerados de 1 a 11 (E1 a E11).

Eixo 1: participação no PIBID

Quando questionados sobre o motivo da inserção no PIBID, a grande maioria dos egressos relatou que foram motivados pela possibilidade de adquirir experiência na área educacional, para conhecer melhor a escola e o relacionamento entre professor e aluno. Foi citado por duas egressas que o ingresso no PIBID complementar o Estágio supervisionado, considerado insuficiente para as mesmas:

Inicialmente, quando ingressei no PIBID não sabia ao certo do que se tratava, já que fiz parte da primeira turma do projeto da UEMS em Campo Grande, mas me interessei pela possibilidade de estar “dentro” da escola e de poder ter algum contato com a sala de aula. (Egressa 1).

Para familiarização e prática em sala de aula. Penso que, sem essa experiência e apenas com os Estágios Supervisionados, ficamos com conhecimento superficial do que devemos realizar ou desenvolver quando chegarmos no “chão da escola” e, para ter um certo reconhecimento pelos profissionais da escola, o que facilita a inserção e efetivação na mesma. (E2).

Para ter experiência prática que ia além dos estágios supervisionados, além de adquirir segurança pois estar no cotidiano da escola nos garante isso. (E4).

Apenas quatro dos 11 entrevistados afirmaram não ter exercido nenhuma atividade profissional antes do ingresso no programa. Três afirmaram trabalhar na área educacional (atuando como professora auxiliar, recreadora e educadora social), e quatro faziam atividades diversas

(estágios e outros tipos de ocupação), já que os bolsistas podem exercer atividade remunerada além do PIBID, desde que cumpram sua carga horária.

De modo geral, todos avaliam de modo positivo a participação no PIBID e atribuem ao programa aprendizagens significativas da profissão docente, apontando o PIBID como relevante para sua formação. As atividades do programa, como observação de aulas, desenvolvimento de atividades e a leitura foram citadas como exemplo de oportunidade de ligar os conhecimentos teóricos da graduação com a prática nas escolas. Deste modo, os egressos consideram que a participação no PIBID contribuiu para a aprendizagem da docência e para a elevação da qualidade da formação inicial, sendo que os trabalhos desenvolvidos no projeto também contribuíram para a construção do Trabalho de curso e nas disciplinas da graduação.

Considero o PIBID como um divisor de águas na minha formação, com o ingresso no projeto passei a entender e me interessar mais pelas outras disciplinas da graduação, fiquei mais ativa em todos os movimentos e eventos acadêmicos além de me envolver com a pesquisa. Com relação ao exercício da docência, ter participado do PIBID só contribuiu para a minha prática com os conteúdos escolares e com o trato dos alunos, mas estando em sala hoje, percebo que essa contribuição está além do que eu imaginava, pois os momentos de observação (no período do projeto) me norteiam para questões mais práticas de organização e funcionamento da gestão de uma sala; toda vez que estou em um dilema ou com alguma dificuldade tento me lembrar de algo que tenha visto aquelas professoras fazerem e que deram certo. (E1).

Programa sério que, realmente, se preocupa com a formação do acadêmico e o aprendizado do aluno. Foi importante para a graduação no âmbito de envolvimento na escola, utilização de dados e informações da mesma para o TCC e prática através da teoria que recebemos da universidade e das reuniões do programa. Foi de muita importância para a docência, pois, através das experiências, boas ou ruins, aprendi a ser mais humana comigo mesmo e com todos ao meu redor, tanto como pessoas como profissionais. É claro que não são todas as escolas

que se envolvem no programa como deveriam. Na minha escola não foi diferente. Não tínhamos a atenção necessário, por parte da coordenação, para que o trabalho fosse melhor desenvolvido, porém, fazia conforme minhas forças e deu certo. (E2).

Quando entrei no PIBID, descobri que em um ano e meio na universidade em, não sabia nada sobre educação. Porém, o alicerce da construção do meu sonho já estava completo e o PIBID me ajudou a erguê-lo e hoje vejo e analiso, que meu sonho esta sendo realmente vivenciado, graças ao PIBID, que possibilitou a construção desse profissional e contribuiu em minha formação. (E10).

O Egresso 1 e 10 enfatizam em suas falas que o PIBID foi importante para a sua consolidação profissional, e que vivenciar o cotidiano escolar faz realmente a diferença na formação inicial. Durante sua participação no PIBID, os egressos relataram problemas principalmente em relação à falta de espaço na escola para desenvolverem as atividades; muitas vezes não havia salas disponíveis para os pibidianos realizarem o trabalho de reforço e acabavam utilizando os únicos espaços disponíveis, dentre os citados, o pátio da escola, a biblioteca e a sala de tecnologia: *“No pibid, infelizmente não tínhamos salas próprias e precisávamos dividir com a sala de tecnologia ou biblioteca da escola. (E9)”*. A questão de falta de material também foi relatado como ponto negativo, pois a burocracia na compra dos materiais de consumo pode atrasar ou dificultar os projetos. Uma egressa alegou problemas com a coordenação da escola, que não dava a atenção necessária aos bolsistas.

No pibid, nos primeiros meses enfrentamos a dificuldade da falta de recursos para produzir material de trabalho. (E3).

Inicialmente tive dificuldade em organizar atividades e planejar; mas ao decorrer dos encontros que nos possibilitou em expressar nossos anseios e até mesmo nossas dificuldades que eram superados por meio dos textos pautados e a partir do compartilhamento do grupo. E uma das dificuldades que tínhamos era em relação ao espaço, as vezes tínhamos que dar aula no pátio porque não havia sala disponível para atender os alunos. (E6).

No pibid, infelizmente não tínhamos salas próprias e precisávamos dividir com a sala de tecnologia ou biblioteca da escola. (E9).

As dificuldades relacionadas ao início da docência se assemelharam, como a falta de material para trabalhar, e já como professores iniciantes, tiveram de se adaptar: *“No pibid, nos primeiros meses enfrentamos a dificuldade da falta de recursos para produzir material de trabalho. Já como professor, também há falta de recursos porém outras dificuldades como o domínio de sala, planejamento e questões burocráticas da escola falaram mais alto.”* (E3).

O início da docência é momento delicado, que envolve a euforia do começo da profissão e o medo da responsabilidade de se tornar o professor regente. Duas professoras iniciantes, egressas do PIBID descreveram como dificuldade no início da docência o sentimento de responsabilidade com escola, os alunos e pais. A docência é profissão “solitária”, onde o professor realiza seu trabalho sozinho, o que pode pesar na inserção à profissão, necessitando assim de um acompanhamento de perto, geralmente função elencada à coordenação pedagógica da escola. Uma professora iniciante relatou em sua fala: *“Como professor iniciante senti dificuldades quanto a disciplina e a forma como trabalhar os conteúdos no coletivo, e ao mesmo tempo, atender as especificidades dos alunos. No início me senti muito solitária, apesar de ter todo o apoio da escola.”* (E11).

A disciplina dos alunos foi citada por grande parte dos entrevistados como dificuldade enfrentada no início da profissão, e os egressos sentem falta do apoio que receberam como pibidianos nos momentos de dificuldades, o que reforça o sentir-se sozinho como professor.

Sobre o que pode ser melhorado no PIBID, foi quase uma unanimidade entre os entrevistados o apontamento sobre a ampliação no número de vagas oferecidas, pois por considerarem o programa uma oportunidade de aprendizagem relevante, acreditam que este merece ser estendido a maior número de licenciandos e escolas, evidenciado nas falas: (E3)”. *Acredito que a disponibilização de mais vagas pois ao meu ver essas*

são insuficientes, privilegiando apenas uma pequena parte dos acadêmicos” e “(E4) O pibid deve ser ampliado, deve ter maiores recursos financeiros para que possa atender maior número de acadêmicos e de escolas e oferecer maior bolsa e vale transporte”.

A ampliação de recursos destinados ao PIBID para compra de material de consumo e para participação em eventos também foi sugestão citada entre os egressos. A obrigatoriedade dos bolsistas publicarem os resultados de seus projetos os levam a participar de congressos, eventos e muitos não têm condições de, com suas bolsas, custearem a participação nesses eventos; logo, uma verba destinada ao apoio da divulgação e participação em congressos seria um incentivo a mais aos participantes.

Alguns sugeriram a extensão do convênio do PIBID a escolas municipais, e três dos 11 entrevistados sugeriram a oferta de vale-transporte, o que evidencia que os egressos atuavam em escolas distantes de sua residência, gerando um entrave a mais entre tantos para o desenvolvimento do programa. Ainda um egresso relatou que o valor da bolsa PIBID poderia ser maior, e outro sentiu falta de maior envolvimento da coordenação da escola no programa.

No estudo de Gatti et al (2014), as questões de críticas e propostas de melhoramentos para o PIBID que encontrou semelhanças com o presente estudo foram a da ampliação do programa e da falta de envolvimento da direção e coordenação das escolas participantes do programa, evidenciada no ponto da “falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos” (GATTI, et al, 2014) que prejudica as ações dos bolsistas na escola. Logo, se faz necessário dar maior atenção aos atores da escola pública e envolvê-los no PIBID de maneira mais efetiva. Além disso, a sugestão de disponibilizar recursos para aquisição de material permanente, aumentar verba de custeio e oferecer auxílio-transporte aos estudantes-bolsistas são sugestões que apresentam conectividade no estudo de Gatti et.al e na presente pesquisa.

Após o término da graduação e o fim da participação no PIBID, os egressos entrevistados alegaram que a entrada no mercado de trabalho foi imediata, alguns ingressaram na mesma escola em que atuaram como bolsistas pibidianos: “(E4) O *pibid* foi fundamental pois através dele fui convidada pela escola em que atuei a integrar o quadro de professores” e “(E10) Facilitou muito, pois me empregaram na escola onde atuava no PIBID”. Essa fala caracteriza a afinidade do programa com o exercício da profissão, atendendo um dos objetivos principais que é o incentivo dos participantes à carreira docente. Os egressos reconhecem que a participação no PIBID pode facilitar no momento de arrumar um emprego, como a egressa: “(E8) O *pibid* foi determinante, não trabalho na escola onde atuava o *pibid*, mas a diretora da escola que me contratou sabia dos benefícios do *pibid* e logo me contratou”. Uma questão relevante detectada foi o fato de 10 dos 11 entrevistados já estarem atuando em sala de aula, sendo que em sua maioria, não houve intervalo de tempo grande entre a formatura e o emprego, alguns foram contratados antes ou imediatamente após a colação de grau.

Durante a participação no PIBID, os bolsistas têm a oportunidade de desenvolverem práticas e adquirirem conhecimentos próprios da experiência docente, que levam para a sua prática em sala de aula depois do término da graduação. Dentre as práticas proporcionadas pelo PIBID e que os professores iniciantes citam exercitar, encontram-se o planejamento, o contato com as teorias pedagógicas educacionais, e o trato com os estudantes. Como os egressos participaram de subprojetos ligados à alfabetização, as práticas do PIBID de sucesso foram citadas como sendo utilizadas com seus alunos, no papel de professores iniciantes.

O trato com os alunos, a organização das aulas, certamente foram adquiridas no pibid e aplicadas em sala de aula. (E4).

Todos os conhecimentos foram bem aproveitados, mas a divisão do tempo para as atividades, o planejamento, o tipo de atividades, o olhar para o aluno e percebe-lo no ambiente são ensinamentos que sempre utilizo. (E9).

A divisão do tempo, o planejamento e a postura em sala de aula trabalhadas no PIBID foram apontadas como aprendizagens que ajudaram na inserção a profissão e no momento de estar em sala de aula. (E10).

Eixo 2: Influências no desenvolvimento profissional docente

Podemos inferir como o PIBID influencia o fazer docente dos professores iniciantes, egressos do programa, e de que maneira isso faz diferença no desenvolvimento dos entrevistados. Se o desenvolvimento profissional está relacionado com o envolvimento e com a melhora na prática como professor, o PIBID interferiu no modo como os egressos conectam-se com sua profissão, detectado na fala a seguir:

Como ingressei direto em uma sala de alfabetização pude colocar em prática tudo que aprendi nos 2 anos e meio que estive no PIBID, além disso considero que essa participação no projeto me fez entender melhor a minha profissão, as fraquezas que, enquanto profissionais, apresentamos e de não ter medo de demonstrar a minha incompletude e nem de recorrer aos meus pares para pedir ajuda. (E1).

O programa antecipa o contato com a sala de aula e o cotidiano escolar, sendo uma oportunidade para o crescimento profissional, embora os entrevistados ainda não fossem professores regentes à época do PIBID. O contato direto com os problemas escolares na perspectiva de futuros professores lhes dá certa experiência com seu local de trabalho.

O PIBID contribui, entre seus egressos, na reflexão de suas práticas, visto que a postura de professores reflexivos sempre foi incitada pelo programa, seja através das reuniões de discussão ou de avaliação das práticas que ocorrem no programa. Esse caráter de compartilhamento de experiências, o interesse em modificar as atividades, o estudo coletivo e/ou individual, o uso e desenvolvimento de novas metodologias em sala, são exemplos do que ocorre no âmbito do PIBID e que se configura também como a busca pelo Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Imbernón (2011) corrobora que a formação inicial é muito importante, já que é neste momento, o início da profissionalização, que os vícios, rotinas, virtudes, etc. são assumidos como processos usuais da profissionalização; portanto, a participação no PIBID pode desmistificar estes fazeres da profissão, contribuindo para a construção de fazeres benéficos, preparando os futuros professores serem mais abertos a novas práticas, metodologias e se despirem de velhos preconceitos enraizados na escola.

A escolha pelo magistério, de acordo com Tardif (2002), é influenciada por experiências pessoais, acadêmicas e profissionais vivenciadas antes e após a formação para a docência, abrangendo também os longos anos em que os professores eram apenas estudantes, construindo suas impressões sobre a profissão docente devido a este extenso contato com a escola.

A questão sobre as impressões da profissão docente e a escolha (ou não) pela docência (Você sempre quis ser professor? Quais são suas impressões sobre a profissão de professor hoje? Seu reconhecimento com a profissão, opinião sobre status social, salário...) gerou alguns apontamentos: quatro das entrevistadas disseram que não queriam ser professoras, mas as trajetórias de vida a levaram por cursar a Pedagogia, e só depois do contato com a escola, sentiram identificação com a profissão. Uma citou o PIBID como incentivo ao ingresso na docência.

Não, ingressei na pedagogia porque não tinha passado no vestibular para enfermagem, no entanto após cursar um ano de faculdade eu me encontrei e percebi que ser professora era o que eu queria para o resto da minha vida. Com relação às minhas impressões, posso dizer que vivo em conflito. Ao passo que me sinto orgulhosa e decidida sobre ser professora principalmente quando estou em sala, a dificuldade em conseguir um trabalho em escola pública (onde ao menos o reconhecimento salarial e maior) e as situações em que nos submetemos para manter nosso emprego algumas vezes me dão vergonha da minha profissão. O salário, com certeza não é o melhor que poderia ser e quanto ao status e reconhecimento profissional acredito que está em ascensão, mas ainda precisa melhorar muito. (E1).

Nunca pensei em ser professora, mas como sempre gostei de ensinar as pessoas para dar-lhes independência acabei concluindo que deveria ingressar na carreira docente. Ser professor não dá grande status social mas é gratificante ser essa figura marcante entre os alunos. O salário realmente é um dos grandes motivos de não gerar status social. (E4).

Não, mas quando entrei no pibid me encontrei como professora. Hoje me sinto muito bem, posso dizer que me vesti das fardas de um professor e hoje me realizo em uma sala de aula. (E8).

Todos os egressos relacionam o baixo *status* social, pouca valorização e os baixos salários como entraves na profissão, e o motivo do pouco interesse pela docência. O que ainda assim move estes egressos no exercício da docência, são, segundo duas entrevistadas, o contato com as crianças e a alegria do aprendizado por elas proporcionado, além da relevância social do professor: “(E7) [...] *o que me motiva é ver a alegria das crianças ao aprender algo, que eu contribui para elas aprender, isso não tem preço*”. e “(E4)[...] *Ser professor não dá grande status social mas é gratificante ser essa figura marcante entre os alunos. O salário realmente é um dos grandes motivos de não gerar status social*”.

Na tese de Dieling (2013), a mesma questão é trabalhada com bolsistas do PIBID, relativa à desvalorização do professor e à desistência de alguns bolsistas de se tornarem professores. Dieling (2013) cita Vaillant (2006), que ao analisar a profissão docente no contexto da América Latina, identifica com base no projeto *Professores na América Latina: Radiografia de uma Profissão* alguns pontos comuns entre os diferentes países do contexto latino-americano, dentre os quais podemos destacar: entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência; poucos estímulos para que a profissão, seja a primeira opção na carreira; condições de trabalho inadequadas; sérios problemas na remuneração e na carreira. Tais motivos sempre vem à tona nas discussões sobre a profissão docente, evidenciando que apesar do PIBID atrair os estudantes de licenciatura, a carreira docente não parece induzir, sobretudo, devido aos salários e condições de trabalho.

Alguns (cinco) entrevistados responderam que sempre quiseram ser professor, não deixando claro quando exatamente surgiu essa vontade de exercer o magistério, mas fica evidente que, na universidade, como cursista, o estudante pode sentir-se mais motivado ou ainda, enxergar que não é aquilo que deseja. Na fala de dois dos egressos são apontados a satisfação e o gosto de ser professor e sempre ter ansiado por isto:

Sim, adoro minha profissão mesmo que as pessoas assustem quando eu falo que sou professora, não teria outra profissão. [...] (E7).

Sim, sempre quis. No começo queria ser professor de história, mas passei em pedagogia na uems e me identifiquei bastante com o curso. Acredito que em relação ao reconhecimento da profissão ainda precisamos melhorar bastante em todos os aspectos, mas acredito que já se avançou significativamente nesses últimos anos. (E10).

As falas destacam que apesar das dificuldades elencadas na profissão, os entrevistados se encontram na docência, e revelam gostar do que fazem. Duas das entrevistadas relatam que encontraram dificuldades em conseguir trabalho na rede pública, endossado pelo fato do ingresso na carreira docente se dar por concurso público, o que não ocorre no estado de MS há três anos, e apenas conseguirem trabalhar por contratos esporádicos, de vagas surgidas por licenças médicas ou afastamento dos professores efetivos. Contudo, como apenas uma entrevistada não está atuando em sala de aula, o que se infere é que a área da Pedagogia possui boa absorção no mercado de trabalho em Campo Grande - MS.

Para um aprofundamento das questões trabalhadas no subprojeto sobre a alfabetização, foram distribuídos outros dez questionários, somente aos egressos que se encontram em sala de aula, a fim de levantar as práticas que foram tratadas por eles no âmbito do PIBID. Dos dez questionários sobre as atividades desenvolvidas no PIBID, inicialmente encaminhados aos mesmos egressos do PIBID - Pedagogia da UEMS,

apenas quatro deram respostas. Três dos egressos que responderam ao questionário são mulheres, atualmente são professoras contratadas em Campo Grande. As egressas que responderam a esse questionário são as mesmas que participaram da primeira etapa da pesquisa, e foram identificadas como E11, E1, E9 e um egresso que não pudemos identificar.

A primeira pergunta foi direcionada aos egressos no sentido de descreverem as atividades diferenciadas e inovadoras de alfabetização que eram trabalhadas por meio do PIBID; como unanimidade foi apontado o uso do alfabeto móvel para escrita. Morais (2012, p. 139) apresenta o trabalho com esta metodologia: “O alfabeto móvel, seja com cartelas em papel, com letras de plástico ou de madeira, permite ao aprendiz vivenciar, de modo bastante rico, uma série de decisões sobre como escrever.”

O uso de jogos e atividades lúdicas, confecção de livro com história criada pelos alunos e atividades específicas também foram apontados. Uma egressa (E1) exemplificou três atividades:

- desenvolvemos uma atividade onde trabalhamos com uma réplica de identidade, reforçando a importância do nome e do sobrenome, utilizamos a música "Gente tem sobrenome" do Toquinho e foram aplicadas várias atividades a respeito do uso do nome e também do sobrenome para diferenciar as pessoas.
- o uso de jogos na hora das atividades também era outro diferencial que sempre utilizávamos.
- o varal das letras auxiliava no conhecimento das letras e palavra para a escrita correta, havia uma menina que estava no 3º ano e ainda não conhecia nem as vogais e não sabia escrever o próprio nome, porém era excelente copista, com o varal das letras ela foi se familiarizando com as letras e formando as palavras.

A utilização de jogos lúdicos na alfabetização é um recurso valioso na tentativa de alfabetizar brincando, na construção de conhecimentos significativos, despertando o prazer em aprender. O uso de atividades lúdicas pode e deve ser utilizado como instrumento de formação integral do educando, pois contribui para a alfabetização e em toda a relação do estudante com o mundo a sua volta.

A segunda pergunta diz respeito a como essas práticas variadas são recebidas pelos alunos. Todas responderam que houve boa receptividade das crianças, diante das ações diferenciadas promovidas por eles, o que ficou demonstrado pelo envolvimento dos estudantes. A egressa (S/IDENTIFICAÇÃO) relata que: “*Sim, tudo que é diferenciado chama a atenção dos alunos, os jogos, as atividades diferenciadas, o uso de lápis de cor e canetinha para pintar os desenhos inclusos nas atividades sempre foram bem recebidos pelo alunos*”. Outra aponta que as atividades que proporcionam integração elevam a autoestima dos estudantes: “*Sim, por ser um trabalho mais interativo completamente diferente do que eles estavam acostumados em sala de aula e por proporcionar que eles participassem e se sentissem capazes*” Egressa (E11).

As atividades lúdicas são bem recebidas pelos alunos por representarem itens novos e por despertarem interesse, e precisam fazer parte do cotidiano da escola. No PIBID, as egressas trabalham com as questões lúdicas de maneira contextualizada, planejada, valorizando esta metodologia, enxergando-a como um instrumento para a aprendizagem. Logo, sua formação como professora decorre de maneira positiva e abrangente, pois trazendo elementos lúdicos para a alfabetização, principalmente com os alunos com dificuldades, despertam-se habilidades e a atenção das crianças.

A terceira pergunta questiona a aplicabilidade de tais atividades fora do âmbito do PIBID, indagando se as egressas, como professoras regentes utilizam ou utilizariam as práticas que aprenderam/construíram durante o programa. As egressas relataram que sempre que possível, procuram utilizar em seu cotidiano como professoras regentes ou não, as práticas e atividades experienciadas no PIBID. A egressa (E9) alega que utiliza em sua prática o hábito de fazer o diagnóstico das especificidades. A egressa E1 inferiu que a quantidade de crianças com o qual lidava com o PIBID era inferior à quantidade que lida em sala de aula, e precisa fazer adaptações para trabalhar as mesmas atividades, com mais alunos: “[...] *no PIBID o número de crianças é bem reduzido. Como regente em uma sala com 28 alunos nem sempre consigo trabalhar como trabalhava no projeto, mas utilizo tudo*

que aprendi e estou desenvolvendo estratégias para adaptar a um número maior de alunos” Egressa (E1).

A última pergunta interpela se houve alguma atividade do PIBID que demonstrou-se inadequada quando efetivada em sala de aula ou se houve algum resultado diferente do que proposto no programa. De modo geral, as três egressas responderam que não houve nenhuma atividade que consideraram inadequada ou que caíram no comum, embora a egressa (E11) enfrentou um episódio no qual algumas crianças não gostaram muito da escolha: “[...] como no caso da música do Toquinho, alguns alunos disseram que “-É 'paia' professora.”, como eles se referem a um estilo que não gostam, mas outros já gostaram, mas nada que tivesse interferido na atividade em si”.

A egressa (E1) relata que encontrou dificuldades ao trabalhar questões e atividades diferenciadas como professora regente, visto que os estudantes não estão muito habituados a abordagens fora do padrão:

[...] mas em algumas vezes quando propunha alguma coisa muito diferente do que eles estavam acostumados em sala, algo que exigisse que eles pensassem, oralizassem e escrevessem sempre na primeira vez era complicado e quase não saía nada. Mas insistindo na proposta em outras aulas isso foi superado. O mesmo acontece agora que estou como regente, as vezes planejo uma atividade que exija que eles pensem e produzam, mas eles demonstram bastante resistência, apresentam a necessidade de estar copiando do quadro sempre (como eram acostumados antes). (E1).

Fica evidente, na fala dessa egressa, que os estudantes ainda não compreendem algumas atividades singularizadas, que raramente são trabalhadas em sala de aula. As atividades práticas com o PIBID se mostram como uma complementação formativa na medida em que os participantes da pesquisa podem vislumbrar novos meios de se trabalhar a questão da alfabetização, por meio da ludicidade, de novas propostas ou métodos. Assim, as egressas se mostram à vontade para trabalhar, com as devidas e necessárias adaptações e adequações, as propostas do PIBID com suas turmas, gerando conhecimentos novos e cheios de significados

aos alunos de 1º a 3º anos. Como os alunos que têm contato com as bolsistas pibidianas são aqueles com dificuldade de aprendizado, o PIBID evidencia que estas atividades tratadas são, não somente diferentes, mas também eficazes em seu objetivo, ficando claro que todas as egressas utilizam/utilizariam as práticas em suas salas de aula.

Relativamente à preocupação com a necessidade de aprendizagem dos alunos, Morais (2012, p. 113) “ressalta a necessidade de reinventarmos a alfabetização, assumindo que precisamos ter metodologias para ensinar a escrita alfabética e que tais metodologias não devem ser confundidas com os velhos métodos de alfabetização.” Logo, o PIBID se torna um espaço onde novas práticas são desenvolvidas e velhos métodos podem ser desconstruídos, gerando novos conhecimentos na área da alfabetização e novos meios de ensinar.

Considerações Finais

Como ficou demonstrado ao longo da pesquisa, a relação que se estabelece entre o conhecimento científico e prático, pautado nas ações do PIBID e considerando os objetivos referendados na Introdução acerca do PIBID, procuramos delinear a contribuição do programa para os participantes, no que tange aos conhecimentos necessários para o exercício da docência e para o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, instrumentos de formação do saber, como o PIBID, não pode ser um programa irrefletivo por parte dos vários agentes nele envolvidos. Para sua validação, deve ser cumprido o objetivo para o qual fora criado – a formação a ser usada na transformação. Isso significa que o conhecimento adquirido por meio do programa deverão ser transmitidos em sala de aula, (com adaptações e adequações) como docente, pois é isso que, certamente, contribuirá para o ensino e aprendizagem significativos.

As práticas de alfabetização sustentadas pelas egressas, dentro e fora do PIBID, mostram-se como alternativas viáveis de serem aplicadas na realidade da sala de aula escolar. A aproximação com a profissão docente

proporcionada pelo PIBID gerou segurança aos participantes ao levarem essas práticas para sua atuação docente. Assim, o programa se anuncia como campo de experimentação, na medida em que seu espaço é utilizado como lugar de reflexão, construção de conhecimento e de constituição dos licenciandos como professores flexíveis, abertos a novas oportunidades de aprendizagem e principalmente reflexivos de sua própria ação.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

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

DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **Centro de educação e ciências humanas programa de pós-graduação em educação**. 2014. (Tese de Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão et al. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. **Cadernos Cedes**, p. 33-45, 1998.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

GATTI, Bernadete et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) / pesquisadores**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 21	p. 45-74	jan/abr. 2016
--------------------	----------------------	--------------	----------	---------------

GODOY, Arilda Schmidt et al. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p. 65-71, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez, 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, v. 8, p. 7-22, 2009.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OCDE. **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances**: estudos sobre educação, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2015.

SOWDER, J. T. The mathematical education and development of teachers. In: LESTER, F. (Ed.). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*, v.1. Reston: NCTM, 2007. p.157-224.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCÍA, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAILLANT, Denise. **SOS profesión docente**: al rescate del currículum escolar. BIE-Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Ginebra, 2006.

Mestranda Laise Ataiades Ribeiro
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Bolsista CAPES
Grupo de Pesquisa em Narrativas Formativas
E-mail: laiseataides@gmail.com

Prof^a Dr^a Eliane Greice Davanço Nogueira
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em Narrativas Formativas
E-mail: eg.nogueira@uol.com.br

Recebido em: 26 de agosto de 2015

Aprovado em: 23 de outubro 2015