

PROFESSOR INICIANTE EGRESSO DO PIBID E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

BEGINNING TEACHER EGRESS FROM PIBID AND TEACHING LEARNING

PROFESOR PRINCIPIANTE EGRESADO DEL PIBID Y APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA

Roberlúcia Rodrigues Alves¹
 Kleyane Moraes Veras²
 Tiago dos Santos Nascimento³

RESUMO

Este texto teve como objeto de estudo professores iniciantes egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Pedagogia atuantes na escola pública em seus primeiros anos do ensino. Partindo do caráter qualitativo de pesquisa, o estudo buscou compreender como professores iniciantes estão constituindo sua profissionalidade. A pesquisa aponta que ser professor iniciante é uma fase difícil, e que a atuação profissional é pautada no enfrentamento de desafios. Constatou-se que a participação no PIBID foi um diferencial na vida dos graduados, visto que oportunizou uma aproximação ao contexto escolar e que este programa de iniciação a docência se sobrepôs à formação inicial no que diz respeito à preparação do profissional para atuação como docente.

Palavras-chave: Professores iniciantes. PIBID. Profissionalidade. Prática profissional.

ABSTRACT

This text reports had as object of study beginners teachers who graduated from the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship - - PIBID Pedagogy working in the public school in its first years of teaching. Starting from the qualitative character of research, the study sought to understand how beginner teachers are constituting their professionalism. The research points out that being a beginner teacher is a difficult phase, and that professional action is based on facing challenges. It was observed that the participation in the PIBID was a differential in the life of the graduates, since it provided an approximation to the school context and that this program of Teaching initiation, began to overlap with the initial formation regarding the preparation of the professional to act as a teacher.

Keywords: Beginning teachers. PIBID. Professionalism. Professional practice.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Psicologia Organizacional do Trabalho (UECE). Licenciada em Pedagogia (UECE). Professora da Rede Municipal de Fortaleza. Professora da Faculdade das Américas (FADAM). Email: roberluciar@yahoo.com.br.

² Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Ensino de Química pelo Centro Universitário Clarentiano de Batatais. Licenciada em Química (UECE). Email: kleyaneveras@gmail.com.

³ Doutor em Biotecnologia (UECE), Mestrado em Ciências Fisiológicas. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas (UECE). Pesquisador-Colaborador do Laboratório de Eletrofisiologia (UECE). Email: santosnascimento.t@gmail.com.

RESUMEN

Este texto tuvo como objeto de estudio a profesores principiantes egresados del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia - PIBID que actúan en la escuela pública en sus primeros años de enseñanza. A partir de una investigación cualitativa, el estudio buscó comprender cómo los profesores principiantes están constituyendo su profesionalidad. La investigación apunta que ser profesor principiante es una etapa difícil, pues la actuación profesional es pautada en el enfrentamiento de desafíos. Se comprobó que la participación en el PIBID fue un diferencial en la vida de los graduados, ya que oportunizó una aproximación al contexto escolar y que este programa de iniciación a la docencia se superpuso a la formación inicial en lo que se refiere a la preparación del profesional docente.

Palabras clave: Profesores principiantes. PIBID. Profesionalidad. Práctica profesional.

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as peculiaridades que permeiam a condição de ser professor; dentre elas, alunos indisciplinados, um turbilhão de informações disponíveis nas redes sociais, a reorganização familiar, a falta de interesse dos alunos pelo atual sistema de ensino, a heterogeneidade das turmas e o atendimento aos alunos com deficiência. Esses são alguns aspectos que se entrelaçam a condição de ensinar dos professores nas escolas, seja ele iniciante ou experiente. É diante de um ambiente complexo e plural, com a incumbência de conciliar o ato de ensinar com os pormenores existentes na sala de aula que o professor iniciante vivência suas primeiras experiências profissionais.

Giovanni e Guarnieri (2014) apontam que a chegada ao ambiente de trabalho é marcada por características, fragilidades e dificuldades peculiares a essa etapa da vida profissional, e que os iniciantes na profissão enfrentam situações variadas, dentre elas: são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada; têm que brigar por direitos e horários com docentes mais antigos, assumindo turmas que ninguém quer; iniciam a atuação docente sem o reconhecimento da escola, pais e comunidade; o aprendizado com os colegas de profissão se dá de modo assistemático; professores iniciantes pouco reconhecem o aprendizado ocorrido na formação inicial etc.

São muitos os entraves que permeiam a trajetória de um docente que inicia na profissão, conforme detalham Giovanni e Guarnieri (2014). Os aspectos destacados anteriormente são bastante ilustrativos do rito perverso de iniciação que a ausência de uma política de acolhimento do profissional iniciante promove, o que leva a escola a se organizar de modo a privilegiar os professores com uma trajetória profissional já consolidada, desconsiderando o fato de que o iniciante precisa de apoio pedagógico e institucional para entender a proposta pedagógica e curricular da escola e as rotinas já

instituídas, estabelecer relações com todos os que compõem a comunidade escolar e, conseqüentemente, constituir um modo de agir profissional. Se a escola não organiza situações para que tais interações possam acontecer, se não há oportunidades de troca entre pares para subsidiar esse processo, obviamente, a imersão no trabalho não será simples. Tudo isso tensiona o professor iniciante e nos leva a questionar sobre sua atuação, a prática profissional, enfim, como constitui sua profissionalidade, seu modo de ser professor.

Concomitante aos dilemas vivenciados pelos professores nas escolas cresce o desinteresse e desistência em relação à docência, cujos fatores que causam essa circunstância são diversos, dentre os quais os baixos salários, as condições precárias de trabalho, a complexidade do trabalho, a indisciplina etc. Os registros envolvendo o abandono da profissão são recursivos, a exemplo da matéria publicada no jornal *Diário do Nordeste de Fortaleza*, em 18 de outubro de 2015, divulgando o fato de que o Ceará perdeu 2.600 professores da rede pública em três anos, dado que envolve as instâncias municipais e estadual. Oliveri e Jardimino (2015), ao fazerem considerações sobre a atratividade da carreira docente, destacam o elevado índice de desistência dos professores no Estado de São Paulo na realidade de crise da profissão professor, pois muitas são as peculiaridades que a permeiam, de tal modo que a atratividade da docência está a cada dia mais comprometida.

Para além das condições peculiares que permeiam a docência é recorrente o desinteresse e o alto índice de desistência pelo ofício, os estudos sobre professores iniciantes na profissão registram a necessidade de ampliação das pesquisas sobre o tema, conforme anotam Garcia (1999), Papi e Martins (2010) e Corrêa e Portella (2012).

O trabalho de Papi e Martins (2010), intitulado “As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações”, exprime um balanço sobre o tema, tendo como base trabalhos defendidos nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos anos de 2005, 2006 e 2007; a pesquisa de Brzezinski (2006); e os trabalhos disponíveis no banco de dados da CAPES de 2005 a 2007. A análise permitiu inferir que pesquisas envolvendo professores iniciantes “mostram-se quase como silêncios no campo investigativo da educação, abrindo perspectivas para o desenvolvimento de novos trabalhos” (PAPI e MARTINS, 2010, p. 51).

Corrêa e Portella (2012), por sua vez, no artigo “As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: Uma revisão”, discutem resultados de levantamento acerca da temática início da docência. O estudo analisou produções expressas nas reuniões da ANPED nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, englobando os GT’s 04 (Didática), 08

(Formação de Professores) e 14 (Sociologia da Educação); os trabalhos registrados no banco de Teses e Dissertações da CAPES nos anos de 2008, 2009 e 2010, considerando os descritores professores iniciantes, iniciação profissional e iniciação à docência. O resultado do estudo ratificou as constatações de Papi e Martins (2010) sobre o assunto, firmando-o como objeto necessário de novas investigações no campo da formação de professores.

Os resultados desses dois estudos nacionais revelam consonância com pesquisas de autores ibéricos, a exemplo do espanhol Garcia (1999), que investigou sobre os primeiros anos de ensino com professores de Sevilha e Granada. Ao referir-se ao contexto espanhol, esse autor registra que são escassas as investigações sobre o período de iniciação à docência, ao mesmo tempo em que chama atenção para as preocupações dos professores iniciantes, principalmente aos aspectos didáticos para exercício da profissão.

Não sem razão as pesquisas sobre professores iniciantes apontam a necessidade de estudos que digam respeito ao *iniciante na profissão*, ou seja, em exercício, pois muitas são as particularidades que permeiam o estado de ser professor iniciante e o descaso relativo à inserção do docente na escola.

Considerando as preocupações ora detalhadas, a investigação foi desenvolvida com o intuito de buscar respostas para a seguinte questão: como professores iniciantes egressos do PIBID⁴ Pedagogia estão constituindo sua profissionalidade?

2 PROFESSORES INICIANTES E PROFISSIONALIDADE

O que caracteriza um professor iniciante? É aquele que está ingressando na profissão, constituindo-se como profissional no contexto de trabalho ou, como salienta Cavaco (1999, p. 167) a aprendizagem da docência está interligada ao “enfrentamento e resoluções de problemas” que caracterizam a prática profissional e, por conseguinte, marcam o início da carreira. Nono (2011, p. 166), baseada em estudo realizado com professoras iniciantes no Brasil, sinaliza que:

⁴ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), abriga subprojetos relacionados a determinada área de conhecimento (curso de licenciatura) que visam à inserção dos licenciandos na escola pública sob a supervisão de um docente efetivo da Educação Básica, denominado de Professor Supervisor. A CAPES coordena as ações desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) beneficiadas pelo Programa. As IES submetem suas propostas conforme os editais lançados por este setor. Os participantes do PIBID são distribuídos em quatro categorias: Bolsista de iniciação à docência (ID); Coordenador institucional (CI); Coordenadores de área (CA); e Professores Supervisores (SUP).

Apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, a partir de conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, alunos, da maneira como ingressa na primeira escola.

Assim, a entrada na carreira é marcada por muitas especificidades, itinerário que envolve o complexo campo de trabalho do professor – a escola. O primeiro aspecto a ressaltar sobre o assunto refere-se à delimitação temporal da fase de entrada na carreira, que caracteriza um professor iniciante.

Huberman (1995), ao discorrer sobre o ciclo de vida profissional do professor, situa a entrada na carreira até os três primeiros anos de ensino; considera que o período é marcado pelos aspectos da “sobrevivência” e “descoberta”, vivenciados simultaneamente e explicitados como equilibrantes do processo. Estes aspectos são perpassados pela “exploração”, imposta pelas instituições, ou seja, aquilo que é ensinado ao professor (sua turma, seus alunos), o que ele deve fazer. Ao explorar seu ambiente de atuação, dependendo da relação do professor com o contexto de trabalho, pode ocorrer um prolongamento desta fase, visto que o modo como será estabelecida a relação do professor com a profissão será desencadeador ou não de um comprometimento com ela.

O canadense Tardif (2014) considera que duas fases compõem os primeiros anos da carreira. Para ele esse período ocorre durante os sete primeiros anos do ensino. Demarca inicialmente, a existência de uma fase de exploração (de um a três anos), em que o professor transita entre o real e o ideal, denominado pelo autor de “rito de passagem da condição de estudante à de professor”, e na qual a aceitação dos pares e o aceite da comunidade são fatores que circundam o “choque com a realidade”. Posteriormente, na fase de estabilização e de consolidação (de três a sete anos), o professor passa a ser reconhecido pelos seus pares, ter maior confiança no desenvolvimento do seu trabalho e um sentimento de dominar bem suas funções.

Gonçalves (1995), com relação às etapas da carreira docente, ao considerar o professor iniciante, aproxima-se de Huberman (1995) e de Tardif (2014) no que concerne ao choque do real vivido pelos admitidos à profissão; entretanto, expressa um quadro que varia entre professores iniciantes bem preparados para o exercício e docentes que se iniciam sem a devida preparação para o desempenho da função. Segundo o autor, essa fase acontece nos quatro primeiros anos de ensino e é denominada de “o início”.

A fase inicial da docência, segundo os autores mencionados há pouco, sinaliza para o fato de que o começo da docência pode se estender até os sete anos de profissão, ou seja, esse período é delicado, requer tempo e investimento até que o professor se sinta seguro para exercer sua função com autonomia.

Aprender a ser docente envolve fatores diversos. Transformar-se em professor leva tempo e requer uma série de atitudes que envolvem muitos interlocutores, no meio das quais estão, os professores experientes imbricados em uma cultura escolar; os alunos, que esperam ansiosos por uma nova maneira de ensinar; a escola, com suas peculiaridades diversas; e um grupo gestor, que necessita resolver todas as demandas que a escola solicita. Essa imersão a escola, o início do desenvolvimento do trabalho, isto é, a inserção do docente ao seu ambiente de trabalho marca o início da sua profissionalidade, ou seja, o fato de aprender a ser professor.

O conceito de profissionalidade reporta-se ao tipo de desempenho e de conhecimentos próprios à profissão, consoante asseveram autores ibéricos e nacionais que discutem a temática. A profissionalidade, recorrendo às formulações de Cunha (1999, p. 132), diz respeito à profissão em ação ou, como sentencia Sacristán (1999, p. 65), caracteriza-se pela “afirmação do que é específico na acção docente”.

Essas definições corroboram o pensamento de Contreras (2012, p. 80), para quem essa noção abrange “valores ocupacionais que estão em consonância com características e necessidades de realização da função docente”. É nessa perspectiva que “assumimos” o conceito de profissionalidade, ao centrar a atenção sobre o professor iniciante egresso de programa de iniciação à docência durante sua formação inicial. Sem dúvida, configura uma lente conceitual que nos permite indagar sobre a atuação desse profissional em contexto nos primeiros anos de docência.

Entendemos ser primordial que o professor perfaça seu conhecimento profissional de modo articulado à realidade escolar, por conseguinte, que sua formação – tanto inicial quanto continuada – seja entrelaçada ao contexto de trabalho ou, nas palavras de Veiga (2012, p. 25), formar professores implica

Compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica.

“Enfrentar as questões fundamentais da escola” implica reconhecer, entre outros aspectos, que durante a formação inicial é salutar o professor refletir sobre os dilemas que a escola enfrenta em seu cotidiano e, para tanto, é necessário mudar sua relação com essa instituição. O ambiente escolar é plurifacetado, dinâmico e problematizador. O professor, por conseguinte, precisa ser preparado para um contexto de trabalho com tais características, especialmente considerando o momento histórico contemporâneo. Sob esta óptica, a escola define-se como contexto de aprendizagem da profissão nos processos de formação por excelência, desde a graduação, mas, não somente, para que a integração com os pormenores que circundam a profissão docente sejam conhecidos gradativa e contextualizadamente. Esta compreensão nos instigou a olhar para os professores iniciantes egressos do PIBID, os quais vivenciaram articulação sistemática com a escola.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa ora registrada foi desenvolvida em Fortaleza, contemplando sete professores iniciantes de escolas distintas do município. O percurso, desde levantamento exploratório, solicitação de informações junto a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e a coleta de dados transcorreu de agosto de 2015 a setembro de 2016. Antes de iniciar a coleta dos dados (grupo focal e narrativas) foi realizada visita nas sete escolas. O levantamento e aproximação ao campo empírico deu-se de forma criteriosa e ética, embasada nas formulações de Chizzotti (2014, p.19), ao argumentar que a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais exige do pesquisador.

Uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento de uma área ou em uma problemática específica.

Até chegarmos aos sujeitos realizamos uma garimpagem de dados, identificamos as instituições no Ceará que ofertavam o PIBID e os participantes do Programa entre os anos de 2009 a 2015, posteriormente realizamos um questionário *online* com 123 egressos do PIBID Pedagogia, para assim delinear nosso percurso metodológico e identificarmos os professores iniciantes atuantes na Educação Básica. Depois de realizado o levantamento

descrito, desenhamos o percurso metodológico que se ancorou no estudo empírico qualitativo e utilizou para coleta de dados o grupo focal e narrativas escritas.

3.1 Os sujeitos da pesquisa

Os colaboradores desta pesquisa são sete professores iniciantes que participaram do PIBID Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE) durante sua formação inicial, atuam na Prefeitura Municipal de Fortaleza como professores efetivos e têm até três anos de experiência profissional na docência, critério definido, considerando estudos de Huberman (1995). Os participantes desta investigação possuem de 22 a 30 anos de idade; concluíram o curso de Pedagogia dos anos de 2013 a 2015; lecionam 200 horas por mês, trabalhando de segunda a sexta-feira, ou seja, dois horários por dia (manhã e tarde), cada um com quatro horas de trabalho, totalizando uma jornada de oito horas por dia; todos lecionam em turmas distintas, revezando-se nos horários e/ou entre escolas, pois duas professoras trabalham em escolas diferentes, isto é, não concentraram a carga horária numa mesma escola; e, por fim, o tempo de atuação na docência varia de seis meses a dois anos e meio de experiência em sala de aula após conclusão a graduação.

3.2 Coleta de dados – grupo focal e narrativas escritas

Ser professor iniciante é um período que envolve muitas especificidades que a função exige, e assim, sensações de medo, insegurança e solidão constituem sentimentos comuns nos primeiros anos da docência. Esses fatores, que caracterizam a condição de ser professor iniciante, reclamam a necessidade de apoio, senso de coletividade e espaços para discussão sobre o fato de se tornar professor. Consideramos o grupo focal como procedimento mais adequado para compreender o modo como professores iniciantes estão constituindo sua profissionalidade. Nesse sentido, corroboramos o argumento de que:

O trabalho com grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda ir além das respostas simplistas, além das racionalizações tipificantes e dos esquemas explicativos superficiais (GATTI, 2012, p.14).

Considerando a condição de ser professor iniciante, o objetivo da pesquisa e a complexidade para localizar iniciantes na profissão em um mesmo ambiente de trabalho, consideramos o grupo focal como procedimento mais adequado ao desenvolvimento desta pesquisa. Ademais, como esclarece Gatti (2012), o grupo focal é uma boa estratégia para conduzir processos que envolvem situações complexas, permeadas de singularidades, como é a condição de ser um iniciante na profissão docente.

Uma das principais características na utilização do grupo focal “é fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2012, p. 9).

Assim, recorremos ao grupo focal, a fim de compreender a perspectiva do professor iniciante acerca da sua profissionalidade, mediante um contexto de interação dos sujeitos, visto que os fatos explicitados imbricados à condição de iniciante na profissão, como fase de solidão, incertezas e angústias, sugere a necessidade de fazer os participantes da pesquisa se sentirem componentes de um grupo e se identificarem com colegas de profissão que vivenciam momentos profissionais similares. Guimarães (2006) esclarece que a escolha do grupo focal para coleta de dados supõe a ênfase das pessoas como componentes de um grupo e não nas pessoas individualmente.

Outro procedimento a que recorremos foi à produção de uma narrativa escrita. Foi solicitada aos professores à escrita de um relato sobre as experiências vivenciadas no início de sua atuação na docência que consideravam mais significativas para seu aprendizado profissional.

Realizamos a análise de sete narrativas. O contato com o escrito propiciou a primeira aproximação ao que pensavam os professores iniciantes envolvidos na investigação ou, como esclarece a autora brasileira:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (CUNHA, 1997, p. 187).

O material coletado disponibilizado pelos professores iniciantes variou de uma e três laudas. De posse das narrativas foi possível agregar informações e compreender o que os sujeitos consideravam significativo para a aprendizagem da docência, pois, ao escrever a narrativa, o professor necessita pensar sobre o que foi vivido, ação que leva à reflexão, tanto para quem escreve o relato como para quem irá interpretá-lo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interpretação dos dados baseou-se na análise de conteúdo temática sugerida por Gomes (2013) e compreendida como método de interpretação de sentidos, que busca articular as perspectivas hermenêutica e dialética. Para tal utilizamos categorias temáticas pré-definidas. Ei-las:

- *Ser professor iniciante*: o que os professores consideram ser um professor iniciante e o que caracteriza essa etapa da carreira docente.
- *Atuação profissional*: situaremos a perspectiva dos participantes da pesquisa sobre como eles atuam profissionalmente.
- *Relação entre a experiência vivida no PIBID e a prática profissional*: os elementos discutidos aqui evidenciam a relação que os professores estabelecem entre o que aprenderam durante a participação no PIBID e a prática docente nos primeiros anos do ensino.
- *Experiências significativas para a aprendizagem da docência*: os elementos discutidos nessa categoria dizem respeito às experiências consideradas significativas pelos professores iniciantes como fundamentais para aprender a ser professor.

4.1 Atuação profissional do professor iniciante

A discussão sobre atuação do professor iniciante circundou em torno da palavra *desafio*, ideia percebida e caracterizada pelos iniciantes na profissão como “choque de realidade” (HUBERMAN, 1995). Os relatos trazem à tona o conflito vivido na passagem entre o real e o ideal, como refere textualmente um dos participantes da pesquisa “*é o momento que a ficha cai de verdade*”, da condição de estudante a professor de que nos fala Tardif (2014).

Quanto a isso, a fala de um dos professores iniciantes é esclarecedora:

[...] ser professor iniciante, eu acho que é o momento que a ficha cai de verdade, né? Porque você enquanto aluno, você enquanto bolsista, você ainda está naquela fase de: – Ah! Eu ainda estou aprendendo, eu posso errar! Mas, agora, quando você está na rede, agora pra valer, efetivo, você não tem mais a sua coordenadora, você não tem mais a professora, você não tem mais a professora na sala do estágio. É você! Eles estão contando com você. Então, não é que você realmente tem que saber tudo, mas a responsabilidade de ter que lidar de vez, de ter que resolver todas as questões, é sua, né? E assim, é desafiador, é um choque de realidade.

Tal fala nos remete para o fato de que o repertório de conhecimento profissional precisa ser fortalecido e ampliado, sendo explicitado como algo que os aflige, os tensiona, porque implica assumir uma posição nova em relação ao aluno, ao conhecimento, à escola, enfim, à profissão como um todo. Desse modo, entendemos que a noção de desafio está associada à necessidade de maior apropriação dos conhecimentos e desempenho próprios à docência.

O desafio é agigantado em face dos conflitos e dificuldades que envolvem a prática pedagógica e que o professor iniciante precisa enfrentar, como revela o depoimento a seguir:

Ao sair da Universidade e me deparar com a realidade de sala de aula, tive um choque! Apesar de ter participado do PIBID onde pude ter experiências com a docência, **assumir uma sala de aula sozinha é extremamente assustador...** não se é preparado para lidar com todas as dificuldades e casos, cobranças e faltas de recursos que esta profissão nos traz. Deparei-me com os mais diversos tipos de crianças, alunos com faixa etária bem diferenciadas e níveis de aprendizados bem diferentes. Educandos indisciplinados, largados (sem qualquer apoio familiar– seja por ela não ligar, seja por ela não saber como lidar). Os seis meses que passei nesta escola foram cheios de surpresas, enfrentei uma gestão confusa, despreparada e que muito cobrava sem pouco ajudar. (Grifamos)

Um dos principais aspectos evidenciados na pesquisa refere-se à solidão do enfrentamento aos dilemas vividos pelos ingressantes na docência. Os professores iniciantes sentem-se sozinhos e excluídos por seus pares e não se consideram preparados para enfrentar a sala de aula com autonomia. Não se trata, necessariamente, de problemas a resolver, mas de situações que solicitam uma deliberação do professor; não são problemas meramente instrumentais, como bem esclarece Nóvoa (1992, p. 27), antes reclamam “decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”. Tais situações tornam-se um dilema em função do fato de que não há para elas resposta única, exigindo mobilização do repertório de conhecimento de que dispõem, um diálogo consigo mesmos sobre o que fazer e porque fazer, e isso não é nada simples.

Além de sentir-se só, o iniciante precisa conviver com situações emblemáticas, isto é, com as piores turmas que lhe são oferecidas, atuar em turmas e escolas distintas, visto que os professores experientes tem prioridades devido ao maior tempo no ofício e escolhem as turmas que consideram mais amenas e fáceis de trabalhar.

Desta forma, no contexto explorado, a pesquisa aponta para o fato de que ser professor iniciante é sentir-se sozinho em meio ao enfrentamento de desafios constantes, ou como esclarece Huberman (1995), estar-se a tatear a complexidade da atuação profissional em busca de tornar-se professor.

4.2 Entre o PIBID e a prática profissional

Os professores iniciantes consideram o PIBID como um diferencial em sua formação, uma experiência que deveria estar inserida na proposta curricular da formação inicial de todas as licenciaturas. A esse respeito, Garcia (1999) considera que os programas de iniciação à docência se caracterizam como um elo que deve permanecer não apenas na formação inicial do professor, mas também ao longo do desenvolvimento do docente na carreira, a princípio participando do Programa como aprendiz e, com o passar do tempo, assumindo a responsabilidade de ensinar os “ossos do ofício”, atuando como mentor.

Os principais aspectos ressaltados pelos professores iniciantes estão relacionados ao contato com a escola. A respeito disto, uma dos participantes da pesquisa relatou:

[...] a relação que eu consigo estabelecer entre o PIBID e a nossa atuação na docência é justamente te entregar essa vivência na escola. É porque quando você está no PIBID você vive a escola, claro, né? Não com a responsabilidade do professor regente da sala de aula, mas você vive o ambiente, você aprende como a escola funciona, você consegue adquirir referências nos professores, você entende como é que você tem que lidar muitas vezes com essa questão de “– o meu planejamento não deu certo?” E aí o que é que eu vou fazer?

Conhecer a realidade escolar é a principal contribuição anunciada pela experiência do PIBID. A participação no Programa oportuniza o contato com os alunos, com o desenvolvimento do planejamento, o ambiente escolar e os professores com maiores experiências; um conhecimento prático de como a escola funciona.

Ao relacionar o PIBID com sua prática profissional os professores iniciantes chamam atenção para a desarticulação teoria/prática durante o curso de licenciatura, discrepância que está vinculada ao processo educativo e é considerada como um dos principais dilemas envolvendo instituições formadoras e escolas. Uma professora afirma que *“há muita utopia na teoria... Nem tudo eu conseguia alinhar a teoria dos livros com a prática. Parecia-me que havia uma cratera separando-as”*.

O estudo avaliativo do PIBID desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (GATTI et al, 2014, p. 53) realça, em sua análise, a dificuldade dos cursos de licenciatura em “equilibrar a formação na área de conhecimento específico, a formação para a pesquisa acadêmica com a formação para o trabalho de ensino na educação básica”. O fato é assinalado pelos licenciandos que participaram da pesquisa e consideram o PIBID como o início de um equilíbrio entre formação acadêmica, pesquisa e ensino.

Os relatos dos professores iniciantes desta pesquisa sobre a relação entre o PIBID e sua prática profissional denotam o reconhecimento de que essa experiência foi um tempo de muito aprendizado sobre o que é ser um professor, o que faz um docente no contexto da

sala de aula, as responsabilidades e tarefas requeridas pela escola; uma relação intensa, marcada por um desvelamento da profissão por dentro da escola, é assim que os participantes deste estudo caracterizam e definem o que viveram no PIBID e as reverberações deste processo em sua atuação como docente.

4.3 Experiências significativas para a aprendizagem da docência

No que concerne às experiências significativas para aprender a ser professor, os sujeitos do estudo situam o PIBID como a principal experiência vivida. Segundo os colaboradores da pesquisa o programa centra o trabalho com os licenciandos no ambiente escolar, fator caracterizado pelos participantes desta investigação como primordial para o aprendizado profissional, visto que o contato com a escola proporciona aos futuros professores o contato com o domínio de conhecimentos e habilidades centrais à prática docente, a exemplo da elaboração do planejamento, realização de projetos nas escolas, compreensão da realidade do aluno e dos aspectos da profissão. A fala de uma professora é esclarecedora:

Gostaria de destacar alguns aspectos da profissão docente que pude adquirir a partir do **PIBID**, tais como: **compreender a organização da escola**, suas diferentes funções, o corpo docente que nela atua, como propor e planejar atividades para atingir determinado objetivo, **como realizar e organizar projetos dentro da escola**, aguçar o meu olhar de modo sensível para alunos que apresentavam comportamentos diferenciados, como lidar com situações de agressividade por parte dos alunos, como utilizar a ludicidade na prática, dentre outros. (Grifamos)

A profissionalidade docente, entendida como um processo de construção, apoiada em um saber profissional que transita entre aspectos individuais, coletivos e sociais, ganha consistência à medida que o profissional entra em contato com seu contexto de trabalho e começa a compreender como funciona o exercício docente. Os professores iniciantes reforçam a ideia de que *“compreender alguns aspectos da profissão”* ainda na formação inicial é imperativo para aprender a ser professor.

O PIBID aparece como mobilizador da formação inicial quando expressa aos licenciandos o “chão da escola”, o que é identificado como facilitador da inserção profissional, como explicita uma professora iniciante.

Por fim, friso novamente que sou muito grata ao PIBID pela oportunidade que tive e por todo o aprendizado, sem dúvida minha inserção na rede pública de ensino foi muito mais tranquila por conta dessa experiência anterior. Me considero uma pessoa de sorte, pois estou contente com o meu trabalho e tenho consciência da importância dele.

É notório o fato de que os participantes deste estudo consideraram a participação no PIBID como a experiência mais significativa para a aprendizagem da profissão, pois oportunizou: o contato com a escola; o desenvolvimento de projetos; compreensão da organização escolar, suas exigências burocráticas; e muitos outros ensinamentos. Esses aspectos exprimem que a profissionalidade docente tem ligação direta com a maneira como foram conduzidas as primeiras aproximações dos docentes ao campo de atuação profissional, está relacionada com as experiências pessoais e institucionais e que o primeiro contato com a atuação docente influencia diretamente a atuação do profissional por toda a carreira de um professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados permitiu-nos inferir que a atuação profissional do iniciante resume-se a um enfrentamento diário de desafios, uma constante na atuação do professor. Os problemas recorrentes do cotidiano são solucionados individualmente com o apoio de estudos e pesquisas. O estudo é situado como imprescindível à formação de um professor, entretanto, a formação inicial é situada desarticulada da escola e os referenciais teóricos nela explorados aparecem como insuficientes para a prática profissional, no caso dos iniciantes deste estudo.

A experiência vivida no PIBID aparece como imprescindível a vida de qualquer iniciante, pois auxilia na sua tomada de decisões como profissionais. O PIBID é situado como um mobilizador que busca equilibrar ensino, pesquisa e formação acadêmica sobrepondo-se a formação inicial, pois, apresenta o ambiente de trabalho ao licenciando e oportuniza a interação entre escola e universidade.

O desenvolvimento da profissionalidade dos egressos de um programa de iniciação à docência é marcado por uma escola imbuída de muitos entraves que circundam a condição de ser professor, ou, como situa Nóvoa (2009) ao referir-se ao transbordamento da função docente, o iniciante está imerso em um ofício que assemelha-se a uma amálgama, em que sente-se obrigado a resolver os dilemas que vão além de sua função profissional, que é ensinar.

Finalmente, esperamos que os achados desta pesquisa sirvam de reflexão para uma resignificação, um novo olhar para os discentes que chegam às escolas em seus primeiros anos como professores. Também nos parece necessário reiterar a importância de programas que favoreçam a inserção na docência e o impacto positivo de ações dessa natureza na vida profissional desses professores.

6 REFERÊNCIAS

- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. cap. VI, p. 157-191.
- CEARÁ perde 2,6 mil professores da rede pública em três anos. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 18 out. 2015. Cidade. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdes-mares.com.br/cadernos/cidade/ce-perde-2-6-mil-professores-da-rede-publica-em-tres-anos-1.1412140>>. Acesso em: 12 out. 2016.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORRÊA, Priscila Monteiro, PORTELA, Vanessa Cristina Maximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/684/68425573003.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v 23, n. 1/2, p. 185-195, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 5 nov. 2016.
- GARCIA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernadete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: Distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores iniciantes: Diferentes necessidades em diferentes contextos**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2014. p. 33-44.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados da pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap. 4, p. 79-108.
- GONÇALVES, José Alberto M.A. carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. VI, p. 141-169.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 149-163.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II, p. 31-61.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende; JARDILINO, José Rubens Lima. Valorização e estímulo à docência: avanços e limites na perspectiva de egressos do PIBID em Minas Gerais. In: **Aprender a Ser Professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. FARIAS, Isabel Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. (Orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2015. cap. 3, p. 57-79.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p.39-56, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300003>. Acesso em: 15 dez. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor**. NÓVOA, António. (Org.). Porto Editora: LDA, 1999. cap. III, p. 63-92.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.