



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

TUANNY GOMES SIQUEIRA AMARAL

**OS EFEITOS DO PIBID NOS ANOS INICIAIS DA CARREIRA
DO PROFESSOR DE INGLÊS**

Londrina
2017

TUANNY GOMES SIQUEIRA AMARAL

**OS EFEITOS DO PIBID NOS ANOS INICIAIS DA CARREIRA
DO PROFESSOR DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elaine Fernandes Mateus

Londrina
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Amaral, Tuanny Gomes Siqueira .

Os efeitos do Pibid nos anos iniciais da carreira do professor de inglês / Tuanny Gomes Siqueira Amaral. - Londrina, 2017.

152 f. : il.

Orientador: Elaine Fernandes Mateus.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, , 2017.

Inclui bibliografia.

1. Formação de Professores - Tese. 2. Pibid - Tese. 3. Professores Iniciantes - Tese. I. Mateus, Elaine Fernandes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. . III. Título.

TUANNY GOMES SIQUEIRA AMARAL

**OS EFEITOS DO PIBID NOS ANOS INICIAIS DA CARREIRA DO
PROFESSOR DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Fernandes
Mateus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a. Dr.^a. Denise Ismênia Bossa Grassano
Ortenzi
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a. Dr.^a. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de junho de 2017.

Aos meus pais, irmão e marido, pelo apoio, compreensão e incentivo. Por constituírem minha base de amor, união e felicidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e graça, tendo me sustentado durante essa caminhada, não permitindo que eu desistisse de acreditar e lutar para que esta conquista se realizasse.

A minha orientadora, Elaine Mateus, pelos ensinamentos, incentivos e contribuições para este trabalho e para minha formação. Obrigada pela paciência, compreensão, carinho e confiança. Pelo exemplo de dedicação à vida e à profissão.

À prof^a. Dr^a. Denise I. B. G. Orteni, por me receber em suas aulas para o estágio supervisionado e pelas valiosas contribuições para a pesquisa. E à prof^a. Dr^a. Juliana Tonelli, por também aceitar fazer parte deste trabalho, com importantes considerações e sugestões.

Aos meus pais, Léia e Valdeis, por terem estado sempre ao meu lado, me incentivando e me dando todo o suporte necessário para trilhar os caminhos que escolhi.

Ao meu marido, Flávio. Companheiro incansável, que divide comigo minhas horas mais íntimas de sofrimento e alegria. Obrigada pelo apoio, pelos cuidados e todos os gestos e olhares pelos quais demonstra seu amor e parceria. Sem o seu incentivo, este trabalho jamais teria acontecido.

A minha família e amigos, que torceram carinhosamente por mim e por essa conquista.

À querida amiga, Bárbara, e a sua família, por terem me recebido em sua casa, tornando meus estudos mais acessíveis, confortáveis e prazerosos.

À Elizabete, amiga que me apoia e não me nega ajuda, contribuindo para minhas reflexões sobre esta pesquisa e sobre a vida.

A minha médica, Alzira Borges, e a minha fisioterapeuta, Flávia Yoshiy, pelos cuidados dispensados a mim, sem os quais esta jornada seria mais complicada e dolorosa.

Aos professores e colegas do programa de Estudos da Linguagem, pela oportunidade de aprendizado e crescimento. Em especial à Danielly, Bruna, Monique, Déborah, Jozélia e Paulo Henrique, ótimos parceiros de estudos e amigos que espero levar por toda a vida.

Aos participantes da pesquisa, que se dispuseram a dividir comigo suas experiências, possibilitando a realização deste estudo.

Não posso deixar de expressar, também, minha gratidão a todos os professores que fizeram parte de minha trajetória acadêmica, àqueles que plantaram suas sementes de amor à profissão e deixaram lembranças profundas em minha alma. Agradeço especialmente à prof^a. Dr^a. Eliane Segatti, com quem iniciei meus primeiros passos na pesquisa; obrigada pelo carinho, amizade, incentivo e dedicação.

À Capes, pelo incentivo financeiro.

Enfim, a todos que de alguma forma fizeram parte dessa caminhada, contribuindo para a realização de mais uma etapa da minha vida.

AMARAL, Tuanny Gomes Siqueira. **Os efeitos do Pibid nos anos iniciais da carreira do professor de inglês**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que modos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) repercute na vida profissional de seus egressos. Mais especificamente, propõe investigar se o professor de inglês iniciante que participou do Pibid expressa identificação com a profissão e sente-se preparado para o trabalho. Os sujeitos dessa pesquisa são dez professores iniciantes que participaram do subprojeto Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina, tendo terminado a graduação entre 2010 e 2015. A geração de dados foi feita por meio de questionários semiestruturados on-line e entrevistas, buscando analisar as representações desses participantes sobre a docência e sobre o Pibid, considerando, também, suas experiências profissionais, a fim de analisar se/como os aspectos/sentimentos que configuram o início da carreira docente estiveram presentes. Para tanto, esta pesquisa está ancorada nos estudos relacionados à fase inicial da carreira docente, como em Huberman (2007), Nono e Mizukami (2006) e Veenman (1984), nos pressupostos teórico-metodológicos do Ciclo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1998, 2002; MAINARDES, 2006), no que se refere à análise do programa como política educacional, e na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) para análise das representações, as quais são compreendidas, neste estudo, como significações e percepções representadas na e pela linguagem (FREIRE; LESSA, 2003; FAIRCLOUGH, 2006). Entre os resultados, observou-se que os participantes percebem a importância do Pibid, afirmando utilizar os conhecimentos desenvolvidos no programa em suas práticas atuais como professores. Além disso, sugerem que a relação com os professores coordenadores e supervisores é determinante para a forma como a experiência se configura. Com relação às características próprias do início de carreira, evidenciou-se que o “choque de realidade” (VEENMAN, 1984) foi sentido, por alguns participantes, ainda durante as experiências no programa, fazendo com que os egressos revissem suas concepções sobre o ensino e repercutindo em suas escolhas na carreira.

Palavras-chave: Formação de professores. Pibid Professores iniciantes.

AMARAL, Tuanny Gomes Siqueira. **Effects of Pibid in the beginning of the English teacher's career**. 2017. 152 p. Dissertation (Master course in linguistic studies) – State University of Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

This research aims at investigating the extent to which the Institutional Bursary Program for the Initiation to Teaching (Pibid) has repercussions on the professional life of its former students. More specifically, it proposes to investigate whether the beginning English teacher who participated in Pibid expresses identification with the profession and feels prepared for the job. The subjects of this research are ten beginning teachers who participated in a subproject of the State University of Londrina; they had a degree between 2010 and 2015. The data were generated through semi-structured questionnaires and interviews, aiming to analyze these participant's representations about teaching and Pibid, considering their professional experiences too, in order to analyze if/how the aspects/feelings that configure the beginning of the teaching career were in there. For this, the research is anchored in the studies related to the initial phase of teaching career, as in Huberman (2007), Nono and Mizukami (2006) and Veenman (1984), and in the theoretical-methodological assumptions of the Policy Cycle Approach (BALL; BOWE; GOLD, 1992; BALL, 1998, 2002; MAINARDES, 2006), regarding the analysis of the program as a public policy and in the Content Analysis (BARDIN, 2007), for analysis of representations, which are conceived at this study as meanings and perceptions represented in/by language (FREIRE; LESSA, 2003; FAIRCLOUGH, 2003). The results indicate that the participants believe in the importance of Pibid, stating that they use the knowledge acquired in Pibid in their current practices as teachers. In addition, they point out that the relationship between coordinators and supervisors is crucial for the way the experience is organized. Considering the characteristics of the beginning of the career, it was evidenced that the "reality shock" (VEENMAN, 1984) was felt by some participants even during the experiences in Pibid making the former students to review their concepts about teaching and reflecting on their career choices.

Keywords: Teacher education. Pibid. Beginning teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso temático do Ciclo de vida profissional docente proposto por Huberman.....	21
Figura 2 – Contextos de Influência, da Produção de Textos e da Prática Ciclo de políticas	29
Figura 3 – Assuntos abordados no questionário	66
Figura 4 – Relação das asserções do inventário Likert com os Pressupostos teóricos	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação dos envolvidos no Pibid/UEL por projeto institucional.....	62
Tabela 2 – Síntese dos respondentes do questionário e os selecionados para a pesquisa.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Tempo de experiência no exercício da profissão docente	72
Quadro 2	– Organização da análise dos dados	77
Quadro 3	– Pergunta 8 (Q): Por quais razões você quis ser professor de inglês?.....	81
Quadro 4	– Assertiva 1 (Q): Participar do PIBID me motivou a ser professor	85
Quadro 5	– Inserção profissional dos participantes da pesquisa	90
Quadro 6	– Questão 11 (Q) - Caso não trabalhe no ensino público, aponte por quais razões você não atua neste setor	90
Quadro 7	– Pergunta 25 (Q) - Por qual(is) motivo(s) você quis participar do PIBID?.....	103
Quadro 8	– Assertiva 3 (Q): As atividades desenvolvidas complementaram meu estudo teórico como aluno/professor.....	108
Quadro 9	– Assertiva 5 (Q): Considero que minha formação tenha sido mais completa que a de colegas que não participaram do PIBID.....	110
Quadro 10	– Assertiva 14 (Q): Os professores supervisores das escolas contribuíram de forma positiva com minha formação profissional.....	110
Quadro 11	– Os objetivos do Pibid na percepção dos egressos.....	112
Quadro 12	– Assertiva 7 (Q): Fiquei surpreso(a) com a realidade que observei nas escolas quando estava no PIBID.....	126
Quadro 13	– Assertiva 9 (Q): Por conta da experiência no PIBID, a realidade que encontrei nas salas de aula como professor licenciado foi a que esperava.....	126
Quadro 14	– Assertiva 10 (Q): Quando assumi minhas primeiras turmas após a licenciatura, me senti seguro com relação ao desenvolvimento das aulas (conteúdo, metodologia, indisciplina etc.).....	127
Quadro 15	– Assertiva 15 (Q): Utilizo os conhecimentos adquiridos no PIBID em minhas práticas atuais como professor.....	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E O INÍCIO DA CARREIRA	19
1.2 O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL	28
1.3 REPRESENTAÇÕES	34
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA	37
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E O CONTEXTO BRASILEIRO	37
2.2 O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	46
2.3 O PIBID E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NAS PESQUISAS	51
3 O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	56
3.2 CONTEXTO	58
3.2.1 O curso de licenciatura em Letras-inglês da UEL	59
3.2.2 O Pibid Letras-Ingês da UEL	60
3.3 OS CAMINHOS DA PESQUISA E A GERAÇÃO DE DADOS	64
3.4 ÉTICA NA PESQUISA	70
3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA	71
3.6 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ANÁLISE	74
3.6.1 Procedimentos de Análise	76
4 ANÁLISE DOS DADOS	79
4.1 PERCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E A PRÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA	80
4.1.1 Motivações para a docência	81
4.1.2 Inserção profissional	89
4.1.3 Satisfação com a profissão	92
4.1.4 Os enfrentamentos do professor novato	94

4.2	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: A PARTICIPAÇÃO NO PIBID	103
4.2.1	Motivações para a participação no programa	103
4.2.2	As atividades desenvolvidas	104
4.2.3	Objetivos do programa no contexto de prática	106
4.3	A RELAÇÃO PIBID X PRÁTICA PROFISSIONAL NO INÍCIO DA CARREIRA	114
4.3.1	Aspectos da Profissionalidade docente: conhecimentos mobilizados	114
4.3.2	Ressignificação das visões sobre docência e a escola	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICES	145
	APÊNDICE A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido	146
	APÊNDICE B – Questionário.....	147
	APÊNDICE C - Roteiro para entrevista	152

INTRODUÇÃO

Uma das áreas de pesquisa que sempre está em constante produção é a de formação de professores, a qual possui um amplo leque de estudos, voltando-se para variados momentos da formação ao problematizar cursos de licenciatura, fases da carreira docente, políticas educacionais e cursos de formação continuada, por exemplo. Segundo André (2006), o interesse pela formação do professor aumentou bastante e, comparando teses e dissertações defendidas entre 1992 e 2002, a autora acredita que este interesse possa estar relacionado às políticas governamentais e aos organismos externos de financiamento da educação, pois têm atribuído à formação docente um papel importante para o sucesso ou fracasso escolar.

Além disso, a autora aponta uma mudança nos conteúdos das pesquisas sobre formação docente:

Se em 1992 45,7% das pesquisas investigavam a formação inicial, 25,7% a formação continuada e 20% o tema da identidade e profissionalização docente, em 2002 esse quadro se altera substantivamente. Apenas 24% das pesquisas tratam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6% investigam o tema identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada. A mudança foi, sobretudo, de foco: os cursos e programas de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor: suas opiniões, representações, saberes e práticas, assim como o processo de constituição de sua identidade profissional (ANDRÉ, 2006, p. 21).

Logo, percebemos o crescente interesse por ouvir os anseios do professor, suas representações e práticas, o que por um lado pode demonstrar a importância de se considerar o que este profissional tem a dizer a respeito de suas vivências localizadas, mas que por outro pode reforçar a imensa “responsabilidade” que paira sobre o professor a respeito dos resultados alcançados pela escola.

André (2010) aponta que no final dos anos 2000, alguns autores, como Nóvoa (2008) e Marcelo Garcia (2009), passaram a considerar o conceito de “desenvolvimento profissional docente”, o qual, segundo Marcelo Garcia (2009) “se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino”, além de trazer “uma conotação de evolução e continuidade que [...] supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua” (p.9).

O desenvolvimento profissional docente, como objeto de estudo, é caracterizado por Marcelo Garcia (2009) como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (p.7). Assim, esse processo está relacionado à construção da identidade profissional, de modo que experiências e contextos políticos impactam na forma como os professores definem a si mesmos e aos outros e na forma como efetivam suas práticas em sala de aula.

Conforme André (2010), a partir dos anos 2000 a temática priorizada nas pesquisas¹ passou a ser identidade e profissionalização docente. Reafirmando o “foco no professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007” (p. 176).

Para André (2010), a razão em conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho está relacionada à busca por caminhos mais efetivos para uma formação de qualidade, a qual possa ser revertida numa aprendizagem significativa para os alunos. Segundo a autora, isso supõe um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e professores das escolas, assim como um esforço para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação. Sendo que, para Marcelo Garcia (2009), “as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as actividades diárias realizadas pelos professores” (p. 11).

Essa relação entre teoria e prática tem constituído um dos grandes desafios da formação docente. No Brasil, segundo Verdum (2014), o governo federal defende uma formação que não seja descontextualizada, criando vários mecanismos que buscam qualificar a formação dos profissionais da educação, sobretudo, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 01/2002).

Segundo Maués (2003), a reforma brasileira na formação de professores utilizou como uma de suas justificativas “o fato da formação ser muito teórica e

¹ A autora se baseia na análise das dissertações e teses defendidas na área de Educação, até o ano de 2007.

desvinculada da realidade" (p. 11). Conforme a autora, as propostas apresentadas pelo governo têm demonstrado, enfaticamente, preocupação com a prática.

Assim, dentre as ações do governo visando à melhoria na formação de professores e superação da dicotomia existente entre teoria e prática, surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), a ser executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual, após a Lei n.º 11.502, de 2007, se tornou responsável por medidas em relação à formação inicial e continuada de professores.

O Pibid emerge numa tentativa de fortalecer os cursos de licenciatura e objetiva o envolvimento de acadêmicos em atividades pedagógicas que articulem o conhecimento teórico e a prática docente, promovendo integração entre universidade e educação básica, a qual proporcione ao futuro professor uma melhoria na qualidade de sua formação, na mesma instância em que possa contribuir para solução de problemas encontrados no cotidiano de escolas públicas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010). Ainda dentre os objetivos, conforme o Decreto n. 7.219/10 (BRASIL, 2010), constam a valorização do magistério e o incentivo a escolas públicas se tornarem protagonistas dos processos de formação inicial de professores, mobilizando seus docentes como co-formadores dos futuros professores.

Diante destas disposições gerais, percebemos que o Pibid busca promover reflexões acerca do cenário educacional em que seus participantes são inseridos, de modo a prepará-los para o ingresso na vida profissional docente e contribuir, conseqüentemente, com a melhoria da educação básica.

Os primeiros anos de exercício profissional constituem uma fase marcante na vida do professor, pois esta é, segundo Mariano (2006), a etapa do 'aprender a ser professor', que acaba por proporcionar o que muitos pesquisadores se referem como sendo um "choque de realidade" (VEENMAN, 1984), uma vez que o professor vai descobrindo a diferença entre o discurso "idealizado" que ouvira outrora no curso de licenciatura e as realidades encontradas nas escolas. Este choque, contudo, irá depender dos contextos de ensino em que estes alunos/professores se inseriram (universidade e escola), uma vez que tal embate pode ocorrer ou não, conforme as práticas reflexivas de ensino/aprendizagem com que estes profissionais tiveram contato.

Graduei-me em 2011 e, assim como muitos professores em início de carreira, passei por momentos de questionamentos com relação à profissão, tendo que adquirir uma gama de conhecimentos e habilidades para dar lidar com os desafios do cotidiano escolar (HUBERMAN, 2007).

Iniciei o curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa em 2014, pois, devido à habilitação dupla (português-inglês), essa era a realidade com a qual trabalhava à época. Durante o curso, mantive contato com um grupo de estudantes que havia participado do Pibid, programa que havia iniciado na Universidade após o período em que cursei a graduação. Junto a este grupo, percebi os relatos quanto à importância que atribuíam ao Pibid com relação à formação que obtiveram, sobretudo com relação à prática. Assim, me interessei em conhecer mais a respeito do programa e ao ingressar o mestrado em Estudos da Linguagem, na UEL, senti-me instigada a investigar essa forma de realizar formação de professores.

Como é discutido neste trabalho, muitas pesquisas têm se voltado a investigar o Pibid, sobretudo com a finalidade de avaliar o impacto dessa proposta na formação dos licenciandos participantes (MATEUS, EL KADRI e GAFFURI, 2011; MATEUS, 2013; EL KADRI, 2014; MATEUS, OLIVEIRA e SODRÉ, 2015; entre outros). Contudo, estudos focados na percepção dos egressos do programa constituem uma pequena parcela de trabalhos em nível de mestrado e doutorado (MARTINS, 2013; OLIVERI, 2014; SILVA, 2014; SANTANA, 2015), havendo uma lacuna quanto à investigação sobre egressos na área de inglês.

Diante do exposto, a presente pesquisa procura investigar quais os efeitos da participação no Pibid no exercício da profissão docente no início da carreira. Entre outros aspectos, questiona-se como o professor iniciante egresso do programa percebe sua vida profissional e se utiliza os conhecimentos adquiridos no Pibid em sua atividade como professor.

Assim, este é um estudo voltado à fase inicial da carreira docente, uma fase de grande importância, que, segundo a literatura, possui características próprias e se configura como momento de transição, e ao mesmo tempo, busca analisar o Pibid como política pública em relação a suas repercussões na formação de professores em um contexto de prática (e de efeitos) (BOWE, BALL, GOLD, 1992; MAINARDES, 2006).

Segundo Dazzani e Lordêlo (2012), estudos com egressos são importantes para compreendermos como programas e políticas educacionais se articulam com a sociedade, pois eles são “fonte privilegiada de informações que permitem entender o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa” (p. 2012). De modo que, embora também traga suas limitações, como a dificuldade em contatar os participantes, “talvez seja o mais poderoso e informativo meio para entender a eficácia de um programa: como, afinal, a vida, as práticas e os valores dos sujeitos foram realmente influenciados?” (DAZZANI e LORDÊLO, 2012, p. 19).

Por essas razões, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as repercussões/efeitos do Pibid no início da carreira profissional docente a partir da perspectiva de egressos do subprojeto Letras-Inglês, de uma determinada universidade.

Procurou, com este trabalho, responder às seguintes perguntas: 1) Que representações os egressos do Pibid Letras-Inglês apresentam sobre a profissão de professor e suas experiências durante a fase inicial de exercício da profissão? 2) Que representações esses professores iniciantes que participaram do Pibid apresentam sobre os efeitos do programa em suas práticas docentes atuais?

A escolha por elencar as perguntas de pesquisa a partir das “representações” se deu por considerar que a avaliação dos efeitos e repercussões do Pibid com relação ao exercício profissional em sua fase de indução se dará a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa por meio dos textos por eles produzidos. Assim, compreendo que as significações e percepções desses participantes sobre o Pibid e suas atividades profissionais estão representadas no discurso, manifestadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas (FREIRE e LESSA, 2003).

A geração de dados se deu a partir de questionários aplicados a todos os egressos do curso de licenciatura em Letras-ínglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e entrevistas com ex-bolsistas do Pibid que estão atuando como professores. No entanto, embora o questionário tenha sido direcionado a todos os egressos do curso, após novas delimitações do estudo, optei por analisar apenas os dados relacionados aos sujeitos egressos do Pibid. Logo, as análises e reflexões aqui apresentadas levam em conta apenas os dados gerados por participantes *egressos do Pibid que estão atuando como professores* a partir desses dois instrumentos: questionário online e entrevista.

Como referencial teórico-metodológico de análise dos dados, utilizo os pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007), a qual permite uma pré-categorização dos dados, apresentando técnicas de análise das comunicações por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Além disso, pauto-me no ciclo de políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1998, 2002; MAINARDES, 2006) para tecer reflexões a respeito de como o Pibid se configura no contexto da prática, permitindo pensar as políticas e saber como elas são feitas, e discutir as relações entre o espaço de criação e o local em que a política é “implementada” – o contexto de prática não é considerado apenas local de “aplicação” de políticas, ali elas são reinterpretadas, recriadas e adaptadas (MAINARDES, 2006).

Posto isso, essa dissertação está configurada da seguinte forma. Na Introdução, foram delimitados os objetivos e as questões que serão discutidas ao longo do trabalho.

No primeiro capítulo, apresento o referencial teórico que embasa essa pesquisa. Discuto, inicialmente, sobre o início da carreira docente e sobre a importância dessa fase para a continuidade na carreira como professor. Em seguida, abordo os pressupostos teórico-metodológicos da Abordagem do Ciclo de políticas, e finalizo expondo o conceito de representação adotado nesta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento algumas considerações sobre políticas educacionais, discursos sobre a educação e o contexto atual brasileiro. Depois, abordo os elementos que constituem o Pibid e apresento uma revisão de trabalhos acadêmicos sobre o programa em relação ao foco dessa pesquisa – o egresso.

O terceiro capítulo contém o desenho metodológico da pesquisa quanto ao percurso, contexto, participantes, ética e metodologia de geração e análise dos dados, a qual é feita com base na Análise de Conteúdo.

No quarto capítulo, exponho as discussões das análises dos dados, a fim de responder às perguntas de pesquisa.

Por fim, teço algumas considerações finais sobre os resultados e aponto limitações e contribuições esperadas a partir deste estudo.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento as perspectivas teóricas que serviram de base para a análise dos dados. Discorro, portanto, a respeito das fases iniciais da carreira docente, sobre o Ciclo de Políticas proposto por Ball e colaboradores e sobre o conceito de representação adotado no estudo.

1.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE E O INÍCIO DA CARREIRA

Os primeiros anos de exercício profissional docente, segundo a literatura, constituem uma fase marcante na vida do professor, pois é considerada uma fase de transição e reajustes (TARDIF E REYMOND, 2000), na qual o indivíduo precisa desenvolver habilidades e destrezas em curto espaço de tempo.

Nessa etapa, segundo Tardif e Reymond (2000), há um confronto com a complexa realidade do exercício da profissão, desilusão e desencanto. O professor iniciante vai descobrindo como se configuram as realidades encontradas nas escolas, questionando, muitas vezes, o discurso “idealizado” dos cursos de formação. Por conta disso, esse momento é chamado de “choque de realidade” (VEENMAN, 1984), podendo determinar, inclusive, o futuro e a relação do professor com o trabalho. Até estar nas salas de aula o professor operava como aluno, a partir do momento que assume o posto de docente, ele depara-se pelo menos com três situações inusitadas: aprender a ser professor, aprender a ensinar e aprender a comandar uma turma de forma que o aprendizado seja alcançado pela maioria (TARDIF e REYMOND, 2000).

Neste estudo, concordo com Santana (2015)² ao acreditar que esse choque pode depender “da forma como ocorre essa inserção, da instituição onde trabalham, da forma como ocorreu a formação inicial, do acompanhamento, das condições de trabalho, entre outras circunstâncias” (p. 36). Ou seja, adoto uma perspectiva sociocultural, acreditando que a aprendizagem humana é uma atividade social dinâmica e situada em contextos sociais e físicos, considerando o desenvolvimento

² Em estudo sobre as repercussões do Pibid no início da carreira dos egressos, Santana (2015) compara o processo de indução profissional de dois grupos: professores egressos do Pibid e professores que não participaram do programa. A autora conclui que o nível de contribuição do Pibid depende da forma como os projetos são operacionalizados, das atividades desenvolvidas e do tempo de permanência do bolsista no programa.

cognitivo como “processo interativo, mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social” (JOHNSON, 2009, p. 01). Sendo assim, variados fatores contribuem para que os desenvolvimentos das carreiras sejam diferentes para cada indivíduo, tais como as experiências individuais, expectativas e frustrações (MARCELO GARCIA, 1999).

Variados autores investigam as fases da profissão de professor, não havendo consenso sobre a duração da fase inicial. Godtsfriedt (2015), por exemplo, realiza um estudo comparativo de alguns modelos de ciclos de vida profissional docente e aponta que Huberman (2007) apresenta um dos modelos mais referenciados nessa área de investigação. Em seus estudos, Huberman (2007) considera que a primeira fase profissional do professor, intitulada “Entrada na carreira”, vai até o terceiro ano de atuação.

Levando em conta a ideia de “período crítico de aprendizagem intensa”, Tardif e Reymond (2000, p. 227) apontam que vários estudiosos consideram este período entre cinco ou sete anos de carreira. E evocam autores como Lortie, Gold, Zeichner e Gore para se referirem a duas fases que marcam os primeiros anos de profissão: 1) uma fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), em que a escolha pela profissão é provisória, marcada por tentativas, erros e investigações e 2) uma fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que se procura pelo domínio de aspectos do trabalho, busca-se especialização. É importante salientar que estes conceitos (exploração e consolidação), advindos de estudos mais clássicos, também são considerados por Huberman (2007).

Huberman (2007) afirma que estuda ciclos da vida desde os anos 70, passando, posteriormente, a considerar as contribuições de estudos de natureza psicológica e psicossociológica com o propósito de responder questões a respeito da carreira dos professores. Entre essas questões estão:

Será que há “fases” ou “estágios” no ensino? Será que um grande número de professores passam pelas mesmas etapas, as mesmas crises [...]? Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua carreira? [...] As pessoas estão mais ou menos satisfeitas com a sua carreira, em momentos precisos da sua vida de professores? [...] Se fosse preciso fazer uma nova opção profissional, as pessoas continuariam a escolher o ensino? [...] Quais são os acontecimentos da vida privada que se repercutem no trabalho escolar? E com que efeitos? [...] (HUBERMAN, 2007, p. 36)

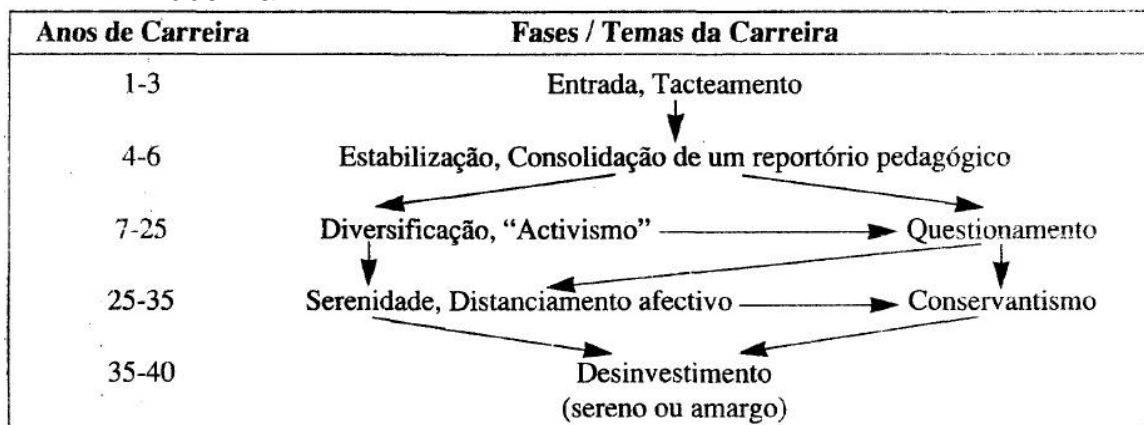
Considerando a perspectiva de “carreira”, Huberman (2007) assinala que há uma série de “sequências” que atravessam tanto as carreiras de indivíduos diferentes dentro da mesma profissão, quanto as carreiras de pessoas no exercício de distintas profissões. Citando, as fases de “exploração” e “estabilização”, apontadas acima, como sequências experienciadas no início de uma carreira.

O autor destaca que o desenvolvimento de uma carreira é um processo que pode parecer linear para alguns, já para outros podem ocorrer regressões, becos sem saída, descontinuidades. Desse modo, alguns podem não sair da exploração, ou podem nunca alcançar estabilidade, havendo, ainda, casos em que se desestabilizam por diversas razões de ordem psicológica, como uma mudança de interesses, ou razões exteriores, como acidentes ou crise econômica. (HUBERMAN, 2007).

Assim, Huberman (2007) estudou o “ciclo de vida” profissional dos professores, elencando “fases” que se reportam à maioria da população estudada, destacando que nunca serão referentes à totalidade dessa população. O autor aponta as seguintes fases: entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade ou conservantismo e desinvestimento.

Huberman (2007) não as vê como fases vividas de forma semelhante nem linear por todos os professores, de modo que uma fase prepara a seguinte e aponta para possibilidades, contudo não se pode determinar a sua sequência. Observemos o esquema da figura 1.

Figura 1 – Percurso temático do Ciclo de vida profissional docente proposto por Huberman.



Fonte: Huberman (2007, p. 47)

Conforme o próprio Huberman (2007), este esquema procura apenas agrupar algumas tendências, preconizando uma “linha de certo modo ‘única’ até a fase de estabilização, seguida de múltiplas ramificações, a meio da carreira, e concluindo, de novo, numa fase única. Dependendo do percurso anterior, esta última fase pode viver-se serenamente ou com amargura” (p. 48).

Nosso interesse, nesta pesquisa, está voltado ao início da carreira, quando se pode ter a vivência tanto da “exploração” quanto da “estabilização” (TARDIF; RAYMOND, 2000; HUBERMAN, 2007). Nesse sentido, mesmo considerando a divisão proposta por Huberman (2007), é possível dizer que as duas primeiras fases (Entrada na carreira e Estabilização) estão relacionadas a momentos ditos como iniciais. O que nos permite afirmar que os participantes da pesquisa, formados entre 2010 e 2014, encontram-se em início de carreira, estando entre o primeiro e quinto ano de experiência³.

Nóvoa (2009) aponta que os primeiros anos de exercício docente configuram um momento particularmente sensível. Tal momento configura-se como de insegurança, desafios e aceitação, passando por uma redefinição de crenças e representações. De modo geral, Souza (2009), em revisão dos dilemas do professor iniciante, assinala que o início da carreira é um período marcado por crises e dentre as dificuldades pode-se citar a organização das atividades em sala de aula, o relacionamento com os alunos, com outros professores, gestores e familiares (GABARDO e HOBOLD, 2011).

Esse impacto com a realidade escolar leva os docentes a ressignificarem sua prática de trabalho, sua visão a respeito da docência ou até mesmo a abandonarem a profissão (NONO e MIZUKAMI, 2006). Contudo, Gabardo e Hobold (2011) afirmam, a partir de Marcelo (1999), que os professores já trazem consigo muitas experiências sobre ser professor, desde quando eram estudantes. Enquanto Tardif e Reymond (2000) também expõem que “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo; em suma, no próprio trabalho” (p. 229). Desse modo, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento da identidade profissional docente acontece de modo contínuo, iniciado durante a vida

³ O tempo de experiência dos participantes foi considerado a partir do ano de formação até o momento da geração de dados, em 2016.

escolar, consolidado na formação inicial e prosseguindo durante toda a carreira do professor (MARCELO GARCIA, 2010).

De acordo com Marcelo Garcia (2010), “apesar dos pesares”, a docência foi desenvolvendo “um conjunto de características constantes que a diferenciam das outras ocupações e profissões e que influem na maneira como se aprende o trabalho docente e como este se aperfeiçoa” (p. 12). Esses saberes e conhecimentos específicos, que são restritos à profissão docente, sejam disciplinares, pedagógicos ou curriculares, são difíceis de mensuram, pois são heterogêneos, sócio-históricos. Conforme Tardif e Reymond (2000) os saberes dos professores advêm de variadas fontes, como experiências pessoais, da formação escolar, da formação para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e da própria experiência na profissão.

Assim, considerando que a carreira docente tem suas complexidades intrínsecas, tratando-se de uma atividade com características próprias, exercida por pessoas que interagem em meios únicos (escolas), Ambrosetti e Almeida (2009) assinalam a necessidade de considerarmos o termo “profissionalidade”. A profissionalidade é entendida como conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão (ROLDÃO, 2005). Logo, está relacionada ao “processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais” (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2009, p. 595). Refere-se a comportamentos, atitudes, conhecimentos e habilidades que justificam a necessidade social dessa profissão.

Para Roldão (2005) o que caracteriza a docência é a “ação de ensinar”, ou seja, a função social específica do professor é a ação de fazer alguém aprender alguma coisa. Para isso o professor precisa recorrer a um saber próprio da função, lançando mão de estratégias usadas para fazer com que os alunos aprendam os conhecimentos previamente selecionados. Segundo a autora, esse saber próprio configura a parte mais fragilizada para a afirmação social da profissão, por conta de representações do senso comum que apontam, por exemplo, “que ser professor é relativamente fácil desde que se ‘saiba’ a matéria e se consiga ‘controlar’ os alunos” (ROLDÃO, 2005, p.114).

Essa afirmação social, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento da profissão, refere-se ao que se chama de profissionalização. Os

dois termos (profissionalidade e profissionalização) mantêm uma relação dialética que subjaz à ideia de docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, conforme aprendem e exercem a profissão (AMBROSETTI e ALMEIDA, 2005).

Devido a essas características próprias, Flores (1999) aponta que a indução profissional do professor se dá de maneira diferente de outras profissões. Geralmente, os neófitos vão assumindo progressivamente tarefas mais exigentes, enquanto que no ensino a entrada é repentina e abrupta, pois o professor principiante tem de assumir as mesmas responsabilidades que um professor com experiência. Além disso, em diversas áreas e ofícios, os profissionais mais experientes instruem os novatos, já os professores iniciantes encontram-se, por vezes, isolados e com pouco apoio; sendo que muitas vezes ainda lhe são reservados os horários e as turmas mais difíceis. Barreiras como essas, provocam sentimentos de instabilidade e desmotivação (FLORES, 1999).

Frente ao exposto, percebemos que o início da profissão depende de circunstâncias que podem ou não ser presenciadas/experimentadas, da forma como ocorre essa inserção, do local de trabalho, da forma como ocorreu a formação inicial, entre outras circunstâncias. Assim, o “choque” pode ocorrer por diversos fatores (VEENMAN, 1984).

O termo “choque de realidade” está presente em muitos estudos que tratam da vida do professor (HUBERMAN, 2007; NONO; MIZUKAMI, 2006; TARDIF; REYMOND, 2000, etc.), no entanto, sua popularização é atribuída a Veenman (1984), que, por sua vez, baseia-se em autores como Müller-Fohrbrodt, Cloetta e Dann (1978).

Veenman (1984) expõe que o termo é usado para indicar o colapso entre os ideais construídos durante a formação inicial e a dura realidade encontrada todos os dias nas salas de aula, não se tratando apenas de um “choque” inicial, que passa em pouquíssimo tempo, mas sim de um processo de assimilação dessa complexa realidade escolar. O autor discorre sobre cinco indicadores de choque de realidade:

- 1) Percepções de problemas: estão relacionadas a experiências subjetivas, problemas, pressão, queixas psicológicas ou físicas;

- 2) Mudanças de comportamento: ocorrem mudanças na forma de ensinar por conta de pressões externas;

- 3) Mudanças de atitudes: relacionadas à mudança de crenças, paradigmas (passando de progressista a conservador, por exemplo);
- 4) Mudanças de personalidade: relacionadas a questões emocionais;
- 5) Abandono da profissão: quando a desilusão o leva a deixar a profissão em pouco tempo.

Como aponta Huberman (2007), a entrada na carreira é marcada, sobretudo, por sentimentos de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência está, justamente, relacionada aos aspectos que levam ao “choque de realidade”, ao embate, à complexidade e imprevisibilidade da sala de aula, à dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, à falta de materiais, etc. Já o elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo, com o orgulho que o iniciante apresenta por fazer parte de um corpo profissional. “Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o começo da docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil” (NONO e MIZUKAMI, 2006, p.383).

Por conta dos diversos fatores discutidos até aqui, alguns professores acabam conseguindo manter certo equilíbrio, enquanto outros se mantêm na profissão, mas renunciam a um ensino de qualidade. Outros, ainda, vivenciam a docência com uma postura contraditória (NONO e MIZUKAMI, 2006).

Nesse sentido, Nono e Mizukami (2006) apontam, considerando os estudos de Esteve Zaragoza (1999), quatro grupos de reações/atitudes dos professores iniciantes: 1) O predomínio de sentimentos *contraditórios* (ora considera sua prática docente, ora sua própria valorização); 2) A *negação* da realidade por incapacidade de suportar a ansiedade (usa de mecanismos de fuga); 3) O predomínio da *ansiedade* (a comparação entre sua prática e os ideais que desejaria alcançar fazem com que procure compensar com seu esforço pessoal os males endêmicos do magistério); 4) A *aceitação* do conflito como uma realidade objetiva (busca respostas adequadas nos limites de uma conduta integrada).

Quanto às dificuldades enfrentadas, Veenman (1984) expõe que a principal se refere à indisciplina dos alunos, citando, ainda, outros problemas, como lidar com as diferenças individuais dos alunos, motivá-los para a aprendizagem, avaliar, lidar com os pais.

Nono e Mizukami (2006) também trazem alguns obstáculos enfrentados pelos professores, considerando estudos como o de Castro (1995), que destaca dificuldades referentes a lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ocasionadas por problemas emocionais, intelectuais ou sociais, domínio de classe ou de conteúdo.

Diante desses problemas, coloca-se como necessária para os cursos de formação de professores a reflexão sobre como atender às necessidades do professor no início da profissão (NONO e MIZUKAMI, 2006).

Segundo Nóvoa (2009) um dos grandes problemas que ainda presenciemos nos cursos de licenciatura se refere ao afastamento entre a universidade e a escola básica. Por conta disso, os professores são formados sem conhecer as demandas, as dificuldades, a dinâmica e o funcionamento das instituições escolares que constituirão em seus espaços de trabalho.

Nóvoa (2009) afirma que os discursos disseminados por investigadores da formação de professores e especialistas que atuam como consultores têm sido repetitivos; coerentes, consensuais em muitos aspectos, mas que escondem uma pobreza das práticas. Segundo o levantamento realizado pelo autor, percebe-se a utilização dos mesmos conceitos, linguagens e das mesmas maneiras de falar e pensar os problemas da profissão.

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 14, grifo meu)

Esses discursos, segundo o autor, normalmente não escutam os professores e não têm provocado mudanças significativas, argumentando sobre "a necessidade de construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes" (p. 17).

Considerando que "é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão" (p.17), Nóvoa (2009) ainda cita o exemplo da medicina e dos hospitais

escola, a respeito da formação em serviço. Sendo assim, seria o PIBID uma forma de tornar a “articulação da formação inicial” e a “atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas” uma realidade mais prática que teórica?

Logo, a questão é: Por meio do PIBID, os licenciandos adquirem uma formação teórico/prática que os torna capazes de “enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas”? (GATTI, 2016, p. 166, 167).

Outro fator que necessita de atenção é o fato de cursos de licenciatura estarem padecendo com a pouca busca, justamente, por conta de questões desafiadoras que perpassam a profissão, como os baixos salários, rotinas desgastantes e a condição de desvalorização da profissão docente (GATTI et al, 2010).

Situando historicamente esta pesquisa, é preciso apontar que variadas decisões do poder público estão pondo em cheque o futuro da profissão docente e da educação como um todo, no Brasil. O país está passando por momento de crise⁴ política e econômica e, partindo de embates e interesses de alguns indivíduos e/ou seguimentos, reformas estão sendo realizadas, muitas das quais não foram amplamente discutidas, embora tenham grande impacto futuro. É o caso da Reforma do Ensino Médio (EM), proposto pela Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), a qual promove alterações na estrutura do ensino médio, determinando, entre outros fatores, a obrigatoriedade de algumas disciplinas e a facultatividade de outras, e a possibilidade de formação técnica, abrindo, neste caso, para a possibilidade de contratação de profissionais de notório saber⁵.

Essa e outras reformas foram construídas sem levar em conta o que a sociedade e especialistas têm a dizer sobre os anseios da educação brasileira e, portanto, deixam dúvidas sobre quais efeitos terão sobre ela. Desse modo,

⁴ Entre os aspectos que caracterizam tal momento, pode-se citar a recessão econômica, o aumento no desemprego e o impeachment de Dilma Rousseff. Esses e outros aspectos do contexto histórico brasileiro são comentados mais profundamente no capítulo 2, quando discuto sobre o PIBID e algumas políticas que afetam a educação direta ou indiretamente.

⁵ A alteração do art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, prevê a possível contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional para atuarem no ensino que vise à formação técnica e profissional

considero que as incertezas podem aumentar a preocupação que “reside na atração por novos professores, na formação de qualidade e na retenção dos bons educadores na docência, pois os melhores profissionais são aqueles com maiores possibilidades de deixar a carreira” (SANTANA, 2015).

Assim, sendo o PIBID uma das ações do governo como política pública de formação de professores, este trabalho também foi ancorado no referencial do Ciclo de Políticas proposto por Ball e Bowe (1992), sobre o qual discuto na seção a seguir.

1.2 O CICLO DE POLÍTICAS DE BALL

O Ciclo de Políticas refere-se a uma abordagem teórico-metodológica para a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática, assim como de seus efeitos. Essa abordagem aponta para a natureza complexa e controversa da política, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, e indicando a necessidade de articulação entre processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

Esse referencial tem sido

Mainardes (2006) expõe que Stephen Ball e Richard Bowe (1992), inicialmente, introduziram a noção de um ciclo com três arenas políticas: “política proposta” (*Intended policy*), “política de fato” (*Actual policy*) e “política em uso” (*Policy-in-use*). Contudo, os autores consideraram que tal formulação não estava de acordo com as ideias que pretendiam delinear, pois se apresentavam como conceitos muito rígidos, restritos.

Assim, os autores rompem com a formulação inicial e apresentam uma nova versão do ciclo de políticas, no livro *Reforming education and changing schools* (BOWE; BALL; GOLD, 1992), rejeitando “modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão” (MAINARDES, 2006, p. 50).

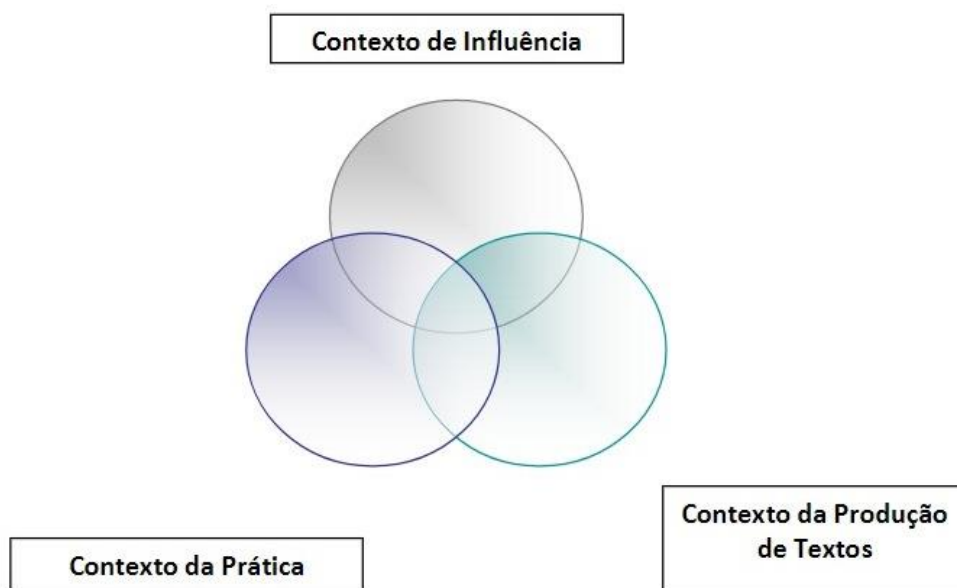
Segundo Mainardes (2006), Ball e Bowe acreditam que o foco da análise de políticas deveria ser sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação feita pelos profissionais que atuam no contexto da prática, o que implica identificar

processos de resistência, acomodações, conformismos dentro e entre as arenas da prática, assim como delinear os conflitos e disparidades entre os discursos produzidos pelas/nessas arenas.

Os autores propuseram um ciclo de análises composto por três contextos principais: Contexto de influência, Contexto da produção de texto e Contexto da prática. Esses contextos são inter-relacionados, não possuem dimensão temporal ou sequencial e não são considerados como etapas lineares (MAINARDES, 2006).

A figura 2, a seguir, criada por Rezende e Baptista (2015), em estudo de revisão sobre os pressupostos do referencial do Ciclo de políticas, busca representar a inter-relação entre os contextos.

Figura 2 – Os Contextos de Influência, da Produção de Textos e da Prática.



Fonte: Rezende e Baptista (2015), com base nos estudos de Ball e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

O primeiro contexto, o contexto de influência, tem como atuantes as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, em que grupos de interesses disputam para influenciar as definições e conceitos que servirão de base para a política. É neste contexto em que são normalmente iniciadas as políticas públicas e construídos os discursos políticos (MAINARDES, 2006).

Há de se considerar, ainda, a influência de comissões e grupos representativos, de modo que Ball, em outros estudos (1998, 2002), chama a

atenção para o envolvimento de influências globais e internacionais. Segundo Ball (1998), a disseminação dessas influências pode ser entendida de duas maneiras. A primeira refere-se ao fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem, por exemplo, o “empréstimo de políticas” e as “vendas” de soluções no mercado político e acadêmico. Já a segunda refere-se ao patrocínio e à imposição de algumas “soluções” oferecidas e/ou recomendadas por agências multilaterais, como o Banco Mundial, citado, a partir de Jones (1998), como “particularmente importante”, pois as intenções do banco só podem ser entendidas como instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (BALL, 1998, p. 124).

O contexto de produção de texto encontra-se intrinsecamente ligado ao contexto anterior. Enquanto o contexto de influência está frequentemente relacionado a interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos produzidos, geralmente, estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, representando a política por meio de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Estes textos são o resultado de disputas e acordos que ocorrem entre os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos (MAINARDES, 2006).

O terceiro contexto principal é o contexto da prática, representado por professores e demais profissionais que atuam no contexto em que a política será “implementada”. O texto da política é interpretado e recriado por esses profissionais a partir de suas vivências, logo, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações nesse processo. “Os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Diante disso, Ball afirma, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), que o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, rejeitando a ideia de implementação, pois isso sugere um processo linear e direto em direção à prática. Para Ball, trata-se de

:

uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. [...] este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Por conta desse papel dos profissionais do contexto da prática, com suas interpretações e resistências, é que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (MAINARDES, 2006).

Considerando, ainda, o papel dos sujeitos que atuam no contexto de prática, vale observar que Ball e Bowe consideram que o texto da política pode seguir dois estilos: *writerly* e *readerly*⁶. Um texto *readerly* (prescritivo) limita o envolvimento do leitor, que assume um papel passivo, inerte, enquanto que um texto *writerly* (escrevível) encoraja o leitor a ser co-autor do texto, participando mais ativamente na interpretação e no preenchimento das lacunas do texto. Os dois estilos de textos podem aparecer de diferentes formas, inclusive dentre de um mesmo texto, combinando partes mais prescritivas e partes mais abertas. O estilo de textos políticos iniciais também pode ser diferente do estilo de textos secundários (textos de subsídio, produzidos no decorrer da “implementação”) (MAINARDES, 2006).

Em 1994, Ball expandiu o ciclo de políticas, acrescentando mais dois contextos: o contexto de resultados e efeitos e o contexto de estratégia política (MAINARDES, 2006), os quais, segundo Ball, deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

O contexto dos resultados (efeitos) preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. As políticas deveriam ser analisadas com relação ao seu impacto e às interações com desigualdades existentes. A ideia de efeitos é, portanto, considerada mais apropriada, os quais são divididos em gerais e específicos. Esta divisão sugere que a análise de uma política deve envolver o

⁶ Nomenclaturas atribuídas a Roland Barthes.

exame das várias dimensões de uma política e suas implicações (análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, avaliação, organização, por exemplo) e o exame das interfaces da política com outras políticas setoriais e conjunto de políticas, uma vez que, conforme as perspectivas, se pode ter um panorama diferente. Assim, políticas locais ou amostras de pesquisas devem ser tomadas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política (MAINARDES, 2006).

Há, ainda, a divisão em efeitos de primeira e de segunda ordem. Os de primeira ordem estão relacionados às mudanças na prática ou na estrutura, podendo estar evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Já os efeitos de segunda ordem se referem “ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social” (MAINARDES, 2006, p. 55).

O último contexto, o contexto de estratégia política, engloba a identificação de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política. Mantém relação direta com o contexto de influência, pois é parte do processo em que as políticas são ou podem ser mudadas. Segundo Ball, “o pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.306).

Mainardes (2006) aponta que a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas públicas. Rompe com a simplicidade e linearidade de outros modelos, considerando que os contextos podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Nele, o processo político é considerado “como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro” (p. 55).

Em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball afirma que é necessário destacar que se trata de um método, “uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (p. 305). Além disso, acredita que seu trabalho “é dar ferramentas às pessoas para que elas pensem crítica e ‘alternativamente’ – conceitos, idéias e abordagens com as quais possam fazer coisas. Isso pode empoderar as pessoas a pensarem por elas mesmas” (p, 309).

Assim, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, em analisar repercussões do PIBID na vida profissional de seus egressos, lanço mão das problematizações

relacionadas aos contextos de prática e de efeitos, uma vez que olho para representações de professores egressos de um contexto de prática, procurando entender efeitos evidenciados nos discursos desses ex-participantes. Entendo que este trabalho serve como um dos pontos de partida para análise de questões mais amplas sobre o programa, podendo apresentar reflexões a respeito dele sem, contudo, fazer generalizações.

Mainardes (2006) aponta uma série de considerações e questões com relação a aspectos que podem ser observados em cada um dos contextos. Quanto ao contexto da prática, por exemplo, pode-se questionar como a política foi recebida; se há evidências de resistência, contradições ou conflitos; se os profissionais envolvidos na “implementação” têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, etc.; quais as principais dificuldades e como são as relações de poder. Já para o contexto de resultados/efeitos, pode-se considerar dados estatísticos, dados de avaliações, entrevistas; e questionar qual o impacto da política para os receptores da política (em geral ou para grupos específicos); se há consequências inesperadas e até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social.

Além disso, segundo Mainardes e Marcondes (2009, p. 303), obra de Ball é fundamentada em uma concepção pluralista, “caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias que, em seu conjunto, resultam em análises coerentes e consistentes”. Dito isso, é importante apontar que, nesta pesquisa, correlaciono a análise do PIBID como política educacional de formação de professores à análise do Ciclo de carreira docente (HUBERMAN, 2007, VEENMAN, 1984 e outros). Tendo como objetivo analisar as repercussões (efeitos) do PIBID no início da carreira profissional docente a partir da perspectiva de egressos do subprojeto Letras-Inglês, de um determinado contexto de prática.

Logo, entre as indagações que guiam a pesquisa estão: Quais as representações dos egressos sobre o Pibid? Que atividades foram desenvolvidas a fim da “implementação” da política? Como os egressos se sentem a respeito da docência? Participar do Pibid ameniza ou modifica as questões de “choque de realidade” do início da carreira? Em que medida os objetivos do PIBID (como a complementação teórica e prática, o incentivo e a valorização da docência) foram alcançados neste contexto de prática?

É importante ressaltar que as análises foram feitas a partir das perspectivas dos participantes da pesquisa, os quais são frutos de *um* contexto de prática e, embora não possibilitem um panorama completo de análise sobre a política, podem contribuir para as reflexões a respeito do programa.

1.3 REPRESENTAÇÕES

Considerando que as análises dos efeitos do Pibid no início da profissão docente são feitas a partir das perspectivas dos participantes, analisando, assim, as representações que apresentam sobre o programa, é preciso que se discuta o conceito de representação adotado neste trabalho.

Lessa e Ramos (2010) apontam que o conceito de representações tem uma longa história nos campos da Sociologia, Antropologia e Psicologia, passando, mais recentemente, a interessar a área de Linguística Aplicada (LA). As autoras afirmam que Serge Moscovici tem sido o maior representante neste campo de estudos.

Moscovici (2003), conforme Lessa e Ramos (2010), revisita o conceito de Representações coletivas, proposto por Durkeim, denominando-o “Representações sociais”. Para ele, “as representações são denominadas sociais principalmente por serem elaboradas em processos de trocas de interações e não apenas por substratos individuais ou de grupos” (LESSA; RAMOS, 2010, p. 78).

Segundo Moscovici (2003) as representações sociais são modos particulares de entender e de comunicar, tendo por objetivo abstrair sentido do mundo e também introduzir suas percepções. Logo, é por meio das representações que construímos e retratamos nossa realidade.

Lessa e Ramos (2010) expõem que este conceito vem sendo revistado por autores em LA, tais como Celani e Magalhães (2002), que discutem a importância de se considerar as questões políticas, ideológicas e teóricas dos contextos sócio-históricos e culturais, nos quais surgem as representações.

Freire e Lessa (2003), nesse sentido, consideram que as representações são construídas sócio-historicamente, sendo mediadas pela linguagem. Conforme as autoras, as representações são:

maneiras socialmente construídas de perceber, configurar, negociar, significar, compartilhar e/ou redimensionar fenômenos, mediadas pela linguagem e veiculadas por escolhas lexicais e/ou simbólicas expressivas que dão margem ao reconhecimento de um repertório que identifica o indivíduo e sua relação sócio-histórica com o meio, com o outro e consigo mesmo (2003, p. 174)

Desse modo, Lessa e Ramos (2010, p.80) afirmam que a importância dos estudos sobre representações reside na “compreensão dos contextos que as engendram, das relações humanas que se consubstanciam nas interações sociais do dia-a-dia e para a construção de sentidos da/na/pela linguagem”, o que demonstra o papel do discurso na construção da vida social.

Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), a linguagem é “uma prática de representação de aspectos do mundo e de ação sobre o mundo e sobre os outros” (RAMALHO, 2005, p. 282), constituindo, assim, uma prática social, a qual é materializada linguisticamente nos textos (MATEUS, 2014).

O discurso é considerado tanto como um elemento constituinte do social, como também constituído por ele. Logo, os “sujeitos sociais são tanto moldados por práticas discursivas quanto capazes de remodelá-las e reestruturá-las” (RAMALHO, 2005, p. 286). E essa dimensão dialética é, justamente, o aspecto que faz com que a vida social não possa ser reduzida apenas ao discurso (RESENDE; RAMALHO, 2006), sendo importante considerar que as práticas sociais articulam diversos elementos, envolvendo, além do discurso, as relações sociais, poder, crenças, valores, etc. (MATEUS, 2013; RESENDE; RAMALHO, 2006).

Com relação a fins analíticos, Resende e Ramalho (2006) apontam que, na ADC, o discurso envolve três dimensões: texto, prática discursiva e prática social, sendo a abordagem do texto encarada conforme os principais tipos de significado do discurso: significado acional, significado representacional e significado identificacional. “Esses significados correspondem às principais maneiras como o discurso figura em práticas sociais – como modos de agir, modos de representar e modos de ser” (RAMALHO, 2005, p. 292). A autora expõe, ainda, que esses três aspectos podem ser apresentados e analisados separadamente.

Assim, considerando o aspecto representacional, analisamos textos a partir da materialização das perspectivas do mundo e sobre as diferentes relações que as pessoas têm no mundo (FAIRCLOUGH, 2003). Sem perder de vista que “os indivíduos sempre produzem representações sobre o que fazem como parte do

processo de fazer. Os elementos discursivos das práticas sociais têm, portanto, efeitos sobre elas” (MATEUS, 2015).

A partir do exposto, neste estudo, considero que as representações dos sujeitos sociais participantes da pesquisa sobre o Pibid e suas vidas profissionais são analisadas com vistas a compreender suas significações/percepções, as quais são representadas na e pela linguagem (FREIRE; LESSA, 2003; FAIRCLOGH, 2003).

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

Antes de discorrer propriamente sobre a política em estudo (o PIBID), apresento uma reflexão sobre como a formação de professores têm sido foco de políticas educacionais e de discursos sobre a educação (MATEUS, 2014; BALL, 2002; NÓVOA, 1999). Além disso, discorro a respeito de alguns aspectos do contexto atual brasileiro, onde reformas conflitantes têm sido consideradas, seja no campo da educação, sejam em outros campos, mas com impacto também sobre ela. Contudo, não se pretende realizar um estudo detalhado de políticas públicas educacionais ou de formação de professores.

Em seguida, então, abordo os elementos que constituem o PIBID, finalizando o capítulo com uma revisão de trabalhos acadêmicos que se propõem a estudar o programa, sobretudo com enfoque em seus egressos.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E O CONTEXTO BRASILEIRO

Ball (2002) aponta, baseado em Levin (1998), que a reforma da educação se alastra pelo mundo como uma “epidemia política”, a qual é sustentada por agentes poderosos, como o Banco Mundial, a OCDE⁷, a UNESCO⁸, etc. Uma “torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si”, que norteia sistemas educacionais cujas histórias e situações políticas e econômicas são muito diversas (BALL, 2002, p. 3).

Esta subordinação às recomendações de grandes organizações também é assinalada por outros autores. Nóvoa (1999), por exemplo, afirma que os documentos produzidos por essas organizações expõem uma “sociedade educativa”, do “conhecimento”, colocando os professores como “*centro* dos processos sociais e econômicos”, figurando “*o coração das mudanças*” e sendo vistos como “*os profissionais mais relevantes na construção da sociedade do futuro*” (OCDE, 1998, apud NÓVOA, 1999, p. 14, grifo do autor).

⁷ Organisation for Economic Co-operation and Development – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criada em 1948. <<http://www.oecd.org/>>

⁸ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 1945. <<http://en.unesco.org/>>

Mateus (2014, p. 365), por sua vez, aponta que as políticas de formação de professores, no Brasil, seguem os modelos de “expansão e universalização iniciados na década de 1990, a partir da *Conferência Mundial de Educação para Todos*”, configurando-se pela flexibilização e aligeiramento da formação (FREITAS, 2007).

Tais considerações expõem aspectos do contexto de influência (BOWE; BALL; GOLD, 1992), de modo que o pacote de ideias de reformas “atrai políticos de diversas facções”, num jogo de interesses que envolve “o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade”, embora esses elementos possam assumir diferentes ênfases em diferentes situações (BALL, 2002, p. 3 e 4).

Ball (2002) volta sua atenção, especialmente, à performatividade, definindo-a como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança” (p. 4). Assim, considera-se o investimento e os resultados, em que os desempenhos “servem como medidas de produtividade e rendimento [...] Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação” (BALL, 2002, p. 4).

A partir disso, Ball (2002) argumenta que as tecnologias políticas das reformas (mercado, gestão e performatividade) buscam também maneiras de “reformular” professores e o que significa ser professor, ou seja, procuram mudar não só o que fazemos, mas também o que somos – nossa identidade.

Um exemplo, nesse sentido, são as propostas que seguem o Movimento “Escola sem Partido”¹⁰, que demonstram uma tentativa de controlar os professores em nome de uma “não-doutrinação”, o que vai de encontro à concepção de que não há ciência/posição neutra (RAJAGOPALAN, 2001/2).

Segundo o coordenador do Movimento “Escola sem partido”, as preocupações residem no “grau de *contaminação* político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, procurando divulgar

⁹ Realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, da qual decorre a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, proclamada ao apontar, entre outros pontos, que “a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 2)

¹⁰ O Movimento “Escola Sem Partido” surgiu em 2004 e vem influenciando a criação de variados Projetos de lei, em âmbito municipal, estadual, federal. Segundo Moreno, Tenente e Fajardo (2016), a ideia virou lei em dois municípios e no estado de Alagoas, sendo esta considerada inconstitucional pela Advocacia-Geral da União, pois “legisla sobre uma área de competência da União, e porque infringe o artigo 206 da Constituição, que garante a pluralidade de ideias no ambiente de ensino”.

testemunhos de “*vítimas desses falsos educadores*” (NAGIB, Movimento Escola sem Partido, grifo meu). Essa *contaminação* político-ideológica, conforme Nagib, é exposta sob o “pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade”. Logo, podemos afirmar que o projeto se propõe, na verdade, ao combate do ensino crítico, buscando “uma educação descolada da sociedade” (SHAW, 2016).

Conforme a 41ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação (FNE, 2016a), em repúdio ao Projeto de Lei 193/2016 (PL do Senado relacionado ao “Escola sem Partido”), não existe neutralidade no ato pedagógico, “no sentido de ampliar, aprofundar e garantir direitos na formação para a cidadania, com reconhecimento das diferenças e no combate das desigualdades com justiça social” (p. 2).

É importante observar que políticas são constituídas por escolhas, realizadas a partir de pontos de interesses e relações de poder (RAJAGOPALAN, 2013), não sendo possível que haja neutralidade. Desse modo, “aquele(a)s que se posicionam contra a teoria crítica dessa maneira estão sendo, ele(a)s mesmo(a)s, autoritário(a)s e ideologicamente cego(a)s” (RAJAGOPALAN, 2001/02, p. 7).

Salles e Stampa (2016) apontam que a “prática docente na perspectiva crítica tem sido alvo de inúmeros ataques” (p.168), expondo alguns casos de controle de professores, que vêm desde a Ditadura Militar. O que corrobora o pensamento de Ramal (2016) ao afirmar que projetos de lei dessa natureza deflagrariam situações absurdas, como “famílias processando escola e professor porque este mencionou determinado pensador, ou porque não deu o mesmo tempo de aula sobre o pensador “concorrente”, [...] e assim por diante”.

O discurso, conforme a ADC, está relacionado à linguagem em uso, ou seja, um modo de ação historicamente situado, capaz de constituir a identidade e ser constituído por ela (RESENDE; RAMALHO, 2006). Assim, considerando que a relação professor-aluno constitui também uma prática social, o professor não age como “depositador” de ideologias, mas mantém junto aos alunos uma relação em que o discurso de ambos representa visões do mundo (sendo constituído por relações sociais, crenças/valores e identidades sociais (FAIRCLOUGH, 2001)), e também é capaz de provocar mudanças sociais. Por meio da linguagem “os aprendizes conhecem-se a si mesmos, o seu contexto sociocultural e as possibilidades para o futuro” (OLIVEIRA, 2015, p. 193).

É importante considerar que esta relação também está inserida em redes de relações de poder (FAIRCLOGH, 2003). Logo, o professor pode proporcionar um ambiente em que haja mais ou menos debates de ideias, isso não significa, contudo, que se deve tentar “controlar” o que se pode ou não ser debatido em sala, cerceando a liberdade de expressão.

Além dessa discussão sobre a tentativa de regular o que significa ser professor, Ball e Goodson (2005) apontam que os professores também podem ser culpados por problemas econômicos, o que, entre outras decisões, pode resultar em mudanças nos investimentos na educação.

No Brasil, podemos perceber aspectos dessa natureza no que se refere à criação de políticas de gerenciamento dos gastos do poder público. O cenário brasileiro atual envolve uma crise política e econômica, em que escândalos de corrupção são frequentemente noticiados, levantando comoções sobre má administração do dinheiro público e culminando em uma série de propostas de leis e reformas.

Segundo Oliveira e Coronato (2016), nos últimos anos, “o governo apostou em baixar juros à força, incentivar o consumo e beneficiar setores e companhias seletivamente, em vez de promover reformas que facilitassem os negócios no país”, o que fez com que as contas públicas saíssem do controle. Além disso, os primeiros resultados da Operação Lava-Jato¹¹ expuseram “uma rede criminosa formada por políticos, servidores públicos, empresários e doleiros que desviou bilhões de reais dos cofres da Petrobras¹²” (GARCIA, 2016) e conforme relatório, de 2015, do Fundo Monetário Internacional (FMI), a interação das crises econômica e política afetou a confiança na economia, aprofundando a recessão no Brasil (LAMUCCI; BASILE, 2015).

¹¹ A Operação Lava Jato é uma investigação de corrupção e lavagem de dinheiro do Brasil, deflagrada a partir de 2014. A operação tem tomado grandes proporções e avançado na investigação de variadas organizações criminosas, porém o nome inicial se manteve, o qual decorre do “uso de uma rede de postos de combustíveis e lava a jato de automóveis para movimentar recursos ilícitos”. É possível ler mais em <<http://lavajato.mpf.mp.br/entenda-o-caso>>.

¹² Empresa de capital aberto que atua na indústria de óleo, gás natural e energia. “Está presente nos segmentos de exploração e produção, refino, comercialização, transporte, petroquímica, distribuição de derivados, gás natural, energia elétrica, gás-química e biocombustíveis”. <<http://www.petrobras.com.br/pt/quem-somos/perfil/>>

De lá pra cá, várias novas etapas da Lava Jato continuam a levar à tona casos de corrupção envolvendo nomes da política e de diversos setores, fazendo com que as previsões quanto ao quadro da crise oscilem a cada nova delação.

Vale lembrar que, paralelamente, houve também o processo de Impeachment de Dilma Rousseff¹³, que durou 273 dias e se encerrou em 31 de agosto de 2016. Com a perda do mandato de Dilma, seu vice, Michel Temer, assumiu a presidência¹⁴ e vem articulando interesses políticos para a aprovação de variadas reformas; algumas já iniciadas em governos anteriores.

Algumas dessas reformas envolvem a educação ou a carreira dos professores. Entre elas podemos citar a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 286/2016¹⁵, que trata da Reforma da Previdência Social, propondo, entre outras modificações, alterações nas aposentadorias especiais. A proposta, até o momento, prevê que os professores poderão se aposentar aos 60 anos, com 25 de contribuição, sendo que a proposta inicial era a extinção das aposentadorias especiais (com exceção dos militares). “Segundo as regras atuais, [...] docentes homens podem pedir o benefício com 55 anos e mulheres com 50. O tempo de contribuição mínimo é de 30 e 25 anos, respectivamente” (LEAL, 2017).

A incerteza sobre as regras da aposentadoria fez com que os pedidos de benefícios aumentassem. Em São Paulo, por exemplo, o aumento foi de 36,5% na comparação entre os dois primeiros meses de 2016 e 2017 (ANTUNES, CASTELANI, LAZARINI, 2017). Além disso, há professores que apontaram uma possível desistência da profissão ou mudança na carga de trabalho, pois consideram que “suportar mais anos em sala de aula” trará impactos para a saúde (LAPORTA, 2016).

¹³ O processo foi iniciado no final de 2015, após o então presidente da Câmara dos deputados, Eduardo Cunha, aceitar um dos pedidos de impeachment protocolados contra a presidente, sob a justificativa de “crime de responsabilidade pela prática das chamadas ‘pedaladas fiscais’ e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso” (AGÊNCIA SENADO, 2016), o que, segundo a acusação, escondeu a real situação do país.

¹⁴ O governo atual continua permeado por acusações de corrupção, sendo alvo de investigações da Polícia Federal; além de aguardar o julgamento da chapa Dilma-Temer. A situação brasileira segue em crise, constituindo um cenário de incertezas, no momento. Leia mais sobre em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/06/politica/1496702243_541623.html> Acesso em: 05 jun. 2017.

¹⁵ Em tramitação na Câmara dos deputados, tendo recebido mais de 160 emendas. <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881>>

Outra medida que afeta a Educação é a disposta pela Emenda Constitucional nº 95/2016¹⁶, que definiu Novo Regime Fiscal, estabelecendo um limite para as despesas primárias dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo, válido por vinte anos. Com a proposta, o gasto fica limitado à despesa do ano anterior, com reajuste a partir da variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA), ou seja, a reposição da inflação apenas mantém o mesmo poder de compra. Com relação à Saúde e Educação, na teoria, é possível que a União invista mais que o mínimo estipulado, mas, na prática, é improvável, pois teria que tirar de uma área para colocar em outra (PASCOAL, 2016).

Esse congelamento nos gastos segue na contramão das propostas do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/2014)¹⁷, que traz metas para a melhoria da Educação, entre as quais estão questões de apoio financeiro, como a ampliação do investimento em Educação até atingir 10% do Produto Interno Bruto (PIB) do país até 2024, equiparação da remuneração média do magistério com outras categorias profissionais de mesma escolaridade, instituição de mecanismo para financiamento de matrículas nas escolas públicas, entre outras.

Segundo o FNE (2016b), em sua 44ª Nota Pública, a Emenda inviabiliza as metas do PNE, trazendo impactos negativos para a garantia do direito humano à educação, os quais já vêm sendo discutidos por variados especialistas e instituições, inclusive em âmbito internacional (PASCOAL, 2016). A medida contrária, por exemplo, a recomendação do Comitê sobre os Direitos da Criança da ONU ao Brasil para que, independentemente de crise econômica ou política, fosse garantida a preservação dos recursos para a implementação do PNE (FNE, 2016b).

Há, também, a Reforma do Ensino Médio, iniciada pela Medida Provisória nº 746/2016 e aprovada sob a forma do Projeto de Lei de Conversão Nº 13.415/2017¹⁸. A lei institui a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Entre as medidas, estão determinadas a ampliação da carga horária, a possibilidade de formação técnica, a obrigatoriedade de algumas

¹⁶ Norma jurídica gerada a partir das PEC nº241, que tramitou na Câmara dos Deputados, e nº 55, que tramitou no Senado, promulgada em dezembro de 2016. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=540698&id=14374770&idBinario=15655553&mime=application/rtf>> Acesso em: 10 maio 2017

¹⁷ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 10 maio 2017

¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 10 maio 2017.

disciplinas e a facultatividade de outras. A língua estrangeira, por exemplo, deixou de ser de escolha da comunidade, passando a ser obrigatório o ensino do Inglês e possibilitando a oferta de outros idiomas de modo facultativo (preferencialmente o Espanhol).

Conforme Betim (2017), a reforma do Ensino Médio “traz mais indagações do que certezas sobre o futuro da educação brasileira”. Entre as incertezas, está a que se refere à escolha de área de estudo. Segundo a medida, 40% da grade serão compostos por disciplinas optativas, quando os alunos deverão escolher entre cinco áreas: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica profissional. Contudo, como seria possível todas as escolas disponibilizarem todas essas áreas de escolha? Uma vez que é a grande diversidade brasileira, onde há, por exemplo, cidades que contam apenas com uma escola. Esta preocupação foi considerada por Ivan Cláudio Pereira Siqueira, vice-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em Seminário promovido pelo EL PAÍS e pela fundação Santillana (BETIM, 2017); onde também ponderou que muitas das diretrizes da proposta podem ser um retrocesso.

A proposta de reformar o Ensino Médio é vista por alguns especialistas como necessária, contudo, questiona-se a maneira como foi feita, às pressas, por meio de Medida Provisória¹⁹, sem que houvesse tempo para amplo debate das reais necessidades, tampouco para reflexão sobre impactos das propostas apresentadas (G1, 2016). O próprio Procurador-geral da República, Rodrigo Janot, apontou que a proposta era inconstitucional, julgando que “pelo seu próprio rito abreviado, a medida provisória não seria, ainda, o instrumento adequado para reformas estruturais em políticas públicas” (MACEDO, 2016).

Em contraponto ao Novo Regime Fiscal, comentado anteriormente, fica o questionamento sobre como será possível alcançar as propostas do Novo Ensino Médio sem que se façam investimentos, visto que seria necessária a ampliação de

¹⁹ Conforme a Câmara dos Deputados, trata-se de “instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de *relevância* e *urgência*. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período” (grifo meu). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>> Acesso em: 22 maio 2017.

recursos, o que seria impossibilitado pela limitação de gastos imposta pelo Regime Fiscal.

A Reforma do EM será, também, atrelada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda está em andamento. O texto da terceira versão foi apresentado apenas para o ensino infantil e fundamental, e está aguardando parecer do Conselho Nacional de Educação. Já a proposta para o Ensino Médio está prevista para o segundo semestre de 2017. A proposta da Base é composta por orientações para “nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil, trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo país” (BRASIL, 2017).

Assim, citando apenas esses exemplos e considerando que políticas públicas “definem um conjunto de possibilidades e de constrangimentos a partir do qual agimos e por meio do qual somos socializados de várias formas naquilo que é permitido e proibido pelas regras estabelecidas” (MATEUS, 2014, p. 361), percebemos que o contexto brasileiro vive um momento de ideias conflitantes. De um lado temos uma pátria que se diz educadora²⁰, que apresenta metas de incentivo e valorização da educação, como o Plano Nacional da Educação, e de outro, reformas que limitam o investimento, que não ouvem amplamente a sociedade e especialistas em relação aos reais anseios, que pretendem controlar as ações do professor, que não valorizam a profissão e sua carreira.

Segundo Nóvoa (1999), é impossível imaginar uma mudança que não passe pela formação de professores, contudo, aponta a necessidade de não apenas criar outro “programa”, mas

uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir *lógicas* de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (p. 18, grifo meu).

Com relação a políticas de indução profissional docente, temos hoje algumas iniciativas, “variando desde uma simples reunião antes do novo professor iniciar o trabalho, a programas bem estruturados” (SANTANA, 2015, p. 53). Há ainda que se

²⁰ *Brasil, pátria educadora* foi o lema adotado pelo governo Dilma, ao tomar posse em 1º de janeiro de 2015.

levar em conta a existência de programas voltados para o atendimento ao professor recém-formado e outros que propõem a iniciação à docência ainda durante a formação inicial.

Contudo, André (2015), aponta que ainda há pouca atenção aos docentes que ingressam no magistério. Considerando o relatório da OCDE (2006), a autora expõe que em vinte e cinco países pesquisados, apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de indução profissional e, procurando verificar a existência, no Brasil, de políticas e programas nesse sentido, participou de estudos de campo em dez secretarias de educação de municípios de grande porte do país e cinco secretarias estaduais (ANDRÉ, 2015).

A pesquisa localizou algumas políticas de apoio aos principiantes: duas secretarias estaduais e uma municipal organizam ações formativas no momento de ingresso dos professores na rede, e duas secretarias municipais têm uma política de seleção e acompanhamento dos principiantes. Além disso, André (2015, p. 42) aponta que “os estudos também permitiram localizar programas que, se valendo de uma parceria entre a universidade e a escola, objetivam oferecer melhor preparo aos futuros docentes, com atividades que os ajudem a se inserir no cotidiano escolar”, entre os quais está o Pibid²¹.

Discorrendo sobre o programa, André (2015) afirma que:

Ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do Pibid na formação de jovens professores, nem uma comparação entre a qualidade da formação dos egressos desse e de outros programas, mas as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvida (Ambrosetti *et al.*, 2011) têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores. (2015, p. 43)

Logo, pesquisas como a proposta neste texto são relevantes e podem contribuir para a análise dos impactos, repercussões e efeitos do Pibid. Passemos, então, para a discussão das características do programa.

²¹ A autora cita também “o *Bolsa Alfabetização*, implementado pelo governo do Estado de São Paulo e o *Bolsa Formação Aluno-Aprendizagem*, destinada ao estudante de Pedagogia que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí” (ANDRÉ, 2015, p. 42).

2.2 O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) configura-se como uma proposta para elevação da qualidade dos cursos de licenciatura, tendo por objetivo a criação de projetos advindos das universidades, que visam à intervenção nas escolas de ensino básico, constituindo-se como uma oportunidade relacionada à prática pedagógica para além do estágio supervisionado obrigatório. Trata-se de uma oportunidade extra que o acadêmico tem para incorporar conhecimentos teóricos e práticos à sua formação (CAPES, 2013a). Tal necessidade de união entre teoria e prática também é preconizada nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2002), enfatizando a importância de uma formação significativa na universidade, a fim de que o acadêmico seja preparado para o contexto em que irá atuar futuramente.

O programa foi criado em 2007, sendo regido pelo Decreto nº. 7.219 de 24 de junho de 2010, o que, segundo relatório da Capes (2013b), sinalizou a preocupação do MEC com a institucionalização do programa e sua consolidação, para que passasse a ser uma política de Estado, a fim de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes e para a melhoria de qualidade da educação básica (BRASIL, 2010).

O PIBID apresenta-se como um programa em nível nacional, ofertando a possibilidade de aprimoramento do processo de formação do professor a partir da premissa de parceria entre universidade e escola. Por seu caráter institucional, cada Instituição de Ensino Superior (IES) elabora seu projeto, que é submetido à aprovação da Capes, por meio de Editais. Cada projeto institucional é composto por subprojetos, definidos a partir das áreas de conhecimento relacionadas à educação básica (CAPES, 2013a).

O programa concede bolsas aos acadêmicos de licenciaturas que participam dos subprojetos de iniciação à docência. Concede bolsas, também, para: *coordenador institucional*, professor de IES responsável por garantir e acompanhar o processo de desenvolvimento das atividades previstas no projeto de sua instituição; *coordenadores de gestão de processos educacionais*, professores da universidade presentes nos projetos que envolvam quatro ou mais *campi*, atuando como

auxiliares do coordenador institucional; *coordenadores de área*, professores de IES responsáveis pelo desenvolvimento dos subprojetos; e *professores supervisores*, docentes das escolas que integram o projeto institucional, sendo responsáveis por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (CAPES, 2013a).

Conforme Mateus (2014) é importante observar que novos “(dis)posicionamentos” são colocados para os licenciandos e para os professores. Professores das IES, na condição de coordenadores de área, “devem preencher posições que não são as de formadores, não são as de cofomadores junto a professores da educação básica e não são as de coordenadores meramente” (MATEUS, 2014, p.373), assim, têm que exercer funções variadas, atuando no:

a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades. (CAPES, 2013a)

Enquanto que os professores da educação básica, denominados *supervisores*, encontram-se numa “posição flutuante em que se deseja uma ‘atuação como’ formadores, mas não se definem modos e condições para tal” (MATEUS, 2014, p. 373), uma vez que são tidos como responsáveis por “acompanhar e supervisionar” os bolsistas de iniciação à docência, “levando a presumir que é suficiente que este mentor, ou *coformador*, crie espaço para que licenciandos apropriem-se de *‘instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente’*” (MATEUS, 2014, p. 373).

Com relação aos licenciandos, Mateus (2014) aponta que já se tem consolidada uma visão que os coloca em duas posições: a) quando atuam em práticas situadas nas IES, assumem papel de estudantes em processo de formação inicial; b) quando atuam em práticas situadas nas escolas, tornam-se também responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica. Assim as atividades desenvolvidas no PIBID os colocam nesse lugar “híbrido” (MATEUS, 2014).

Diante do exposto, percebe-se que o programa prevê uma parceria universidade-escola que coloca o “cotidiano das escolas” como centro do processo

de formação e secundariza o papel da IES, apresentando uma “vaguidão” sobre os papéis sociais e modos de atuação de seus participantes (MATEUS, 2014). O que deixa espaços para as interpretações feitas nos contextos de prática (BOWE; BALL, GOLD, 1992; MAINARDES, 2006).

Quanto aos objetivos do programa temos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2013a).

Podemos perceber que estes objetivos, como afirmam Mateus, Oliveira e Sodré (2015) incorporam críticas fomentadas pela literatura, como a dicotomia entre teoria e prática, entre universidade e escola, trazendo a formação para “dentro da profissão” (NÓVOA, 2009) e a valorização da profissão docente, procurando estimular e fortalecer as licenciaturas (GATTI et all, 2010). Tudo sob a égide da *parceria*, “pelo caráter naturalizante do conceito e por sua crescente popularidade como solução consensuada para várias questões contemporâneas, dentre elas, a crise na educação” (MATEUS, 2014).

Desde 2007 foram publicados oito editais, que possuem focos diferentes e alternados, sendo o último edital lançado em 2013. Um levantamento quanto à quantidade de bolsas oferecidas em cada edital demonstra um crescimento considerável, ao saltar de um total de 3.088 bolsistas²² aprovados no edital de 2007 para 90.254 considerando os dois editais de 2013 (em execução atualmente). Tais

²² Para este número, estão sendo consideradas todas as modalidades de bolsa, não somente com relação aos licenciandos de iniciação à docência.

projetos estão distribuídos em 284 Instituições de Ensino Superior, em todas as regiões e estados brasileiros (CAPES, 2013b).

Quando surgiu, as prioridades eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, por conta da carência de professores nessas disciplinas²³. Contudo, a partir de 2009, passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas, segundo a Capes (2013b), devido “aos resultados positivos as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda” (p. 67).

Inicialmente, a normatização do Pibid estava posta na Portaria nº. 260 de 2010, a qual foi revogada, passando o programa a ser normatizado pela Portaria nº. 096 de 2013. Em 11 de abril de 2016, uma outra mudança foi iniciada, com a publicação da portaria nº. 046, alterando a estrutura do programa. Estas alterações provocaram grande repercussão na comunidade universitária, com publicações de cartas de repúdio e criação de abaixo assinado na internet pelo Fórum Nacional do Pibid (FORPIBID), pois modificava o enfoque da formação inicial para reforço escolar e fixava regras para adequar o Pibid a um esforço conjunto com outros programas. Diante da mobilização, a Capes revogou a portaria, conforme publicação em Diário Oficial, no dia 15 de junho (BRASIL, 2016b).

Essas ações evidenciam um movimento em que agentes atuantes no contexto de prática demonstraram sua resistência, apontando sua insatisfação com as mudanças que seriam realizadas. Esse movimento demarca a influência que o contexto de prática teve sobre o contexto de produção do texto da política (BOWE; BALL; GOLD, 1992, MAINARDES, 2006), conseguindo que suas interpretações sobre as ações políticas fossem consideradas, culminando na retirada de ações.

Desse modo, observamos o comprometimento dos profissionais da educação com o fortalecimento do Pibid, acreditando em suas contribuições “com o aprofundamento do conhecimento acerca das necessidades, problemas e potencialidades das diversas escolas, criando redes de ação, reflexão e

²³ Disciplinas que costumavam ser ministradas por professores sem a formação adequada. Nesse sentido, inclusive, foi instituído, em 2009, a Política Nacional de Formação de professores da Educação Básica (Parfor), oferecendo cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica aos professores da rede pública da educação básica, visando a “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, [...] para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acesso em: 24 jun. 2017.

transformação da realidade escolar com base no empoderamento dos professores” (FORPIBID, 2016, p. 3). Embora também reconheçam a necessidade de ampliação e melhoria no programa, o consideram uma política recente, que “não se propõe a solucionar os históricos desafios da educação brasileira”, mas que é “fiel aos seus objetivos e que prepara professores diferenciados, comprometidos com a mudança da escola e dispostos a trabalhar para a valorização da profissão desde o início de sua formação”. (FORPIBID, 2016, p. 3)

Em aspectos que podem ser atrelados ao contexto de influência e de produção do texto (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006), Mateus, Oliveira e Sodré (2015) apontam que o PIBID foi criado juntamente a uma série de outras medidas²⁴, num projeto de reforma universitária iniciada na década de 90, e segue a experiência de outros países apostando no conceito de parceria universidade-escola como estratégia de gerenciamento da crise das licenciaturas. Segundo os autores, os documentos oficiais que regulamentam o programa “definem formas de gerenciamento e prescrições que se tornam tão estabelecidas a ponto de sua eficácia parecer evidente e, por esta razão, difícil de ser questionada” (MATEUS; OLVEIRA; SODRÉ, 2015, p. 35).

Buscando identificar os modos como o PIBID é representado em termos de seus impactos e limitações, Mateus, Oliveira e Sodré (2015) revisaram seis trabalhos disponíveis nas bases de dados Scielo e Capes, entre os anos de 2007 e 2014, expondo que “na tentativa de analisar e discutir os impactos do Pibid sobre o desenvolvimento de professores/as, constituem-se instrumentos poderosos na padronização e normatização de práticas discursivas que celebram o Programa de modo hegem nico” (p. 48). Além disso, analisaram narrativas de tr s licenciandas que participaram do programa, chegando   conclusão de que o PIBID é visto por elas como “entidade”, afastado:

da qualidade de prática social, iniciada e levada a cabo por pessoas, ou de circunstância em que práticas sociais se realizam, e o coloca na posição de agente de práticas. Isto é, o PIBID é representado como entidade que   e que *significa algo*, que *faz algo*, que *salva*, que *ajuda a criar*, *ajuda a decidir* e *ajuda a reconhecer-se*, e que *proporciona alguma coisa* (MATEUS; OLVEIRA; SODRÉ, 2015, p. 46, grifo dos autores)

²⁴ Os autores citam, como exemplos, os Decretos n  6.093, sobre a reorganização do *Programa Brasil Alfabetizado*; n  6.094, sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*; n  6.095, que estabelece as diretrizes dos *Institutos Federais de Educação* e n  6.096, que institui o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* – Reuni.

Essa visão se distancia de uma análise de política que considera a atuação dos diferentes profissionais (e demais envolvidos) nos diversificados contextos de prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006), considerando o programa como o agente, personificando-o como “salvador” responsável pelo sucesso dos processos de identificação com a profissão, o que não deixaria espaços para que experiências diferenciadas.

Diante deste quadro, podemos perceber que o programa vem crescendo e conquistando cada vez mais adeptos a cada novo edital, assim como parece se afirmar como próspero e bem-sucedido no discurso da comunidade envolvida. Logo, a quantidade de estudos que procuram analisar o Pibid, sob variados vieses, parece se justificar na medida em que percebemos o crescimento no número de participantes neste projeto. Sobretudo com relação ao enfoque proposto nesta pesquisa, com vistas a investigar como este programa tem repercutido na vida profissional de seus egressos.

2.3. O PIBID E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NAS PESQUISAS

A fim de observar a produção científica a respeito do Pibid, com enfoque sobre a fase inicial profissional docente, realizei uma revisão de estudos que estão inseridos neste campo investigativo específico, por meio de um levantamento bibliográfico realizado no Banco de Teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁵.

Antes de discutir este levantamento, apresento a revisão realizada por Santana (2015). A autora considera os trabalhos divulgados no Scielo, no Portal de Periódicos da Capes e nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Quanto à identificação de trabalhos na ANPEd, Santana (2015) considera o estudo de Mariano (2006), que apresenta dados de 1995 a 2004, e o amplia, realizando levantamento da produção entre 2005 e 2013.

Como descritores, em todas as buscas, foram utilizados os termos “iniciação à docência, Pibid, professor iniciante, professor principiante, inserção na docência,

²⁵ <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

anos iniciais da carreira docente, socialização profissional, aprendizagem da docência, iniciação profissional docente” (SANTANA, 2015, p. 43)

Na ANPEd, somando os resultados de sua busca aos de Mariano (2006), Santana aponta que foram alcançadas 7.179 produções, dentre as quais apenas 32 têm como foco de estudo a iniciação à docência ou a iniciação profissional docente, correspondendo a aproximadamente 0.4%. Com relação ao Pibid, observou cinco pesquisas, portanto, 15.62% das 32 produções.

No que diz respeito aos resultados do Scielo, foram selecionados 15 artigos, sendo que cinco estudam o Pibid. Já no Portal da Capes, a autora encontrou 36 artigos, dentre os quais 21 focalizavam o Pibid.

Sendo assim, no total, o trabalho de Santana (2015) aponta para 76 trabalhos, tendo 31 deles com foco no Pibid. A autora expõe que, após a leitura dos resumos e/ou textos completos, determinou a presença dos seguintes enfoques temáticos: Pibid e a formação docente; Ações formativas de iniciação à docência desenvolvidas no Pibid; Formação continuada de professores iniciantes; A iniciação profissional de professores universitários; A inserção e o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na docência; Estado do conhecimento sobre a temática do professor iniciante; A construção e o aprendizado do início da docência; A socialização profissional docente; Dilemas do professor iniciante; A prática pedagógica de professores iniciantes.

Desse modo, Santana (2015) conclui que apenas as duas primeiras temáticas se relacionam ao Pibid, totalizando a metade dos estudos (38 artigos). Contudo, a autora aponta que não identificou especificidades relacionadas à repercussão do programa no início da carreira, pois os trabalhos por ela analisados se referem apenas aos bolsistas ainda em formação.

Sendo assim, em minha busca no BDTD, optei por focar justamente neste aspecto: o egresso Pibid. A busca de textos para compor este referencial se deu em maio de 2016 e a escolha desta plataforma se deu pela facilidade de acesso ao trabalho na íntegra, uma vez que é possível ter acesso direto ao site da biblioteca em que o texto se encontra.

Primeiramente, usei a ferramenta de “Busca básica”, utilizando o termo “Pibid”. Foram encontrados 110 registros, sendo 87 dissertações e 23 teses. Realizei nova busca, por meio de “Busca Avançada”, utilizando os termos “Pibid” e “Professor

iniciante” e alcançando apenas 2 resultados. Optei por fazer nova busca, utilizando os descritores “PIBID” e “egressos”. O resultado apontou seis trabalhos (incluindo os dois resultados anteriores). Não delimito período específico para a busca.

Após a leitura dos títulos e dos resumos, observei que, na realidade, um dos estudos é voltado à análise de práticas curriculares de um curso de Ciências Biológicas, apenas citando o Pibid, sem realmente focar no programa. Outro trabalho também se volta às orientações curriculares, porém dedica um capítulo completo à análise do Pibid como política de formação de professores. Sendo assim, restaram quatro trabalhos que, realmente, se propõem a estudar a relação do Pibid com a vida profissional do egresso do programa. Entretanto, nenhuma destas pesquisas está voltada à área da língua inglesa. Todos os trabalhos são em nível de mestrado (três em Educação e um em Ensino de Ciências e Matemática). Mais especificamente, temos um trabalho sobre matemática, um sobre ciências biológicas, um na área de pedagogia e um que não foca em uma área específica.

Por meio da leitura dos textos, apresento o que observei nos trabalhos de Silva (2014), Martins (2013), Oliveri (2014) e Santana (2015) quanto aos seguintes aspectos: objetivo, sujeitos de pesquisa, metodologia e principais resultados.

Silva (2014) procura compreender o processo de início da carreira docente de egressos do Pibid da Universidade Federal de São Carlos, da área de Matemática. A coleta de dados utilizou de questionários, entrevistas e análises de portfólios. A pesquisa afirma-se qualitativa e, com base em Bogdan e Biklen (1994), aponta realizar uma análise indutiva dos questionários, buscando um perfil dos participantes e organizar dados iniciais. Em seguida, baseia-se em Fiorentini e Lorenzato (2009)²⁶ para realizar um processo de categorização que atendesse às solicitações que emanam da investigação. A autora aponta que os dados foram analisados a partir de dois eixos: (1) Aspectos característicos do início de carreira e (2) Dicotomias e articulações da formação e prática profissional. Silva (2014) aponta que características e sentimentos expostos na literatura sobre professores iniciantes foram revelados, sendo observados, também, alguns indicativos de que algumas dificuldades são superadas quando da participação no Pibid, tais como maior

²⁶ O texto não consta na seção de referências do trabalho. Após pesquisa no Google, acreditamos se tratar de FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

facilidade de elaboração de material e sentir-se mais preparado para resolver conflitos.

Martins (2013) lança o olhar para os saberes pedagógicos construídos por ex-bolsistas do PIBID a partir das metodologias que desenvolveram e empregaram para o ensino de Biologia em duas escolas públicas do município de Fortaleza. Trata-se de um estudo de caso, que utilizou como instrumentos entrevista semi-estruturada e análise documental. A autora expõe que múltiplos saberes pedagógicos foram construídos, como saber planejar o ensino, dialogar com os alunos e organizar os conteúdos acadêmicos em conteúdos escolares, por exemplo. Martins (2013) conclui que o Pibid exerce influência sobre a prática docente dos ex-bolsistas, porém muito do que aprenderam referente às metodologias de ensino não podem desenvolver em sua prática por conta das condições objetivas de trabalho do professor. O que nos faz questionar até que ponto a dicotomia entre teoria e prática realmente são superadas.

Oliveri (2014) busca investigar se o Pibid tem alcançado suas metas quanto ao incentivo à formação de professores para a educação básica, identificando e analisando as percepções dos ex-participantes do Pibid/PED-UFOP. Em sua pesquisa, a autora utilizou questionário de caracterização, grupo focal e a entrevista aberta. Como resultados, aponta que o programa tem contribuído com a construção e fortalecimento das práticas pedagógicas, dos saberes e do desenvolvimento de habilidades. Além disso, afirma que o programa apresenta falhas e imprecisões, indicando a necessidade de aprimoramento, para que não se percam os ensinamentos adquiridos.

Por fim, Santana (2015) se propõe a analisar as repercussões do Pibid no início da carreira dos egressos, focando na dimensão da profissionalidade. Para tanto, a autora compara o processo de iniciação profissional de dois grupos de professores, um formado por egressos Pibid e outro que não participou do programa. Como instrumentos, foram utilizadas entrevistas e seus resultados apontam que as professoras egressas do Pibid o avaliam positivamente, principalmente, nas habilidades para gerir as turmas e desenvolver os planejamentos. Para a autora, as contribuições do programa são relativas ao projeto em que participaram, às atividades desenvolvidas e ao tempo de permanência no projeto.

Todos os trabalhos se afirmam de natureza qualitativa e, à exceção da pesquisa de Silva (2014), que se baseia em Fiorentini e Lorenzato (2009), os três trabalhos restantes utilizam-se da Análise de Conteúdo de Bardin (2009) como abordagem metodológica, a qual também adoto neste trabalho, por permitir uma categorização dos temas apresentados nos discursos dos participantes.

3. O DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, trato dos fundamentos metodológicos que nortearam o estudo. Primeiramente, apresento a natureza da pesquisa, abordando pressupostos que a caracterizam. Em seguida, discorro sobre o contexto e os participantes da pesquisa. Além disso, apresento procedimentos e instrumentos de coletas de dados, bem como as preocupações éticas que orientam o trabalho. Por fim, discuto os procedimentos utilizados para a análise do corpus.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

O estudo em tela tem como objetivo investigar os primeiros anos de experiência docente de um determinado grupo de professores iniciantes: os egressos do Pibid Letras-Inglês da UEL. Trata-se de uma pesquisa com foco qualitativo, pois busca descrever e interpretar os dados, a fim de analisar as representações expressas pelos participantes por meio da linguagem.

Contudo, alguns dados são apresentados de forma quantitativa, no que se refere à apresentação de dados decorrentes do questionário e a levantamentos estatísticos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), dados quantitativos costumam ser utilizados também em pesquisas qualitativas, principalmente “sob a forma de estatística descritiva” (p. 194), porém não visam a descrever com precisão a realidade. Assim, utilizo de algumas apresentações numéricas no intuito de demonstrar a recorrência de certas opções/opiniões/abordagens, embora não signifique que tais aspectos demonstrem generalizações.

A pesquisa qualitativa é caracterizada pelo foco em práticas interpretativas, procurando compreender o mundo subjetivo da experiência humana (COHEN; MANION; MORRISON, 2005). Segundo Denzin e Lincoln (2006), tais interpretações transformam o mundo em uma série de representações, tratando-se de uma realidade socialmente construída.

Bogdan e Biklen (1994) apontam que o interesse, nesse tipo de pesquisa, volta-se ao “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”, considerando, assim, as “*perspectivas participantes*” (p. 50). Entendo que a apreensão dessas perspectivas se dá no sentido de procurar compreender o que

cada participante considera sobre sua participação no PIBID e sua vida profissional, embora assumo a impossibilidade de completa neutralidade por parte do pesquisador, uma vez que os resultados partem também de suas escolhas teóricas, metodológicas, analíticas etc. Desse modo, procurei garantir que os participantes pudessem expor livremente seus pontos de vista e aspectos que considerassem relevantes dentro do tema da pesquisa, havendo momentos para que pudessem acrescentar detalhes e explicações espontaneamente, mesmo no questionário, em que o contato não se deu pessoalmente.

A partir disso, compreendo que esta pesquisa está atrelada às concepções do interpretativismo (SCHWANDT, 2006), buscando relatar e compreender o objeto de estudo de uma maneira relativamente objetiva.

O pesquisador tem por objetivo aprender algo sobre os significados da ação humana que configura seu objeto de estudo, procurando relatar e compreender a ação da forma como acontece e considerando-a, portanto, a partir dos significados que os atores atribuem a ela (SCHWANDT, 2006).

Considerando, ainda, o aspecto representacional, Resende e Ramalho (2006) apontam que há diferentes possibilidades da “realidade” projetadas pelo discurso, ou seja, “relacionam-se a projetos de mudança do mundo de acordo com perspectivas particulares” (p. 71). Desse modo, diferentes discursos trazem diferentes perspectivas sobre o mundo.

Sendo assim, busco retratar as perspectivas dos participantes sobre o PIBID com relação a suas experiências particulares, assumindo, também, que minhas ações como pesquisadora não são totalmente neutras; pois as análises interpretativas do pesquisador são sempre “feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos” (FREITAS, 2002, p. 29).

Ademais, conforme o interpretativismo, as ações humanas acontecem em um contexto determinado temporal e espacialmente, o qual deve ser considerado quando da descrição e interpretação do objeto de estudo (SCHWANDT, 2006). Segundo Bogdan e Biklen (1994), para o investigador qualitativo, separar os dados de seu contexto é perder de vista o significado. Logo, percebo que este estudo está atrelado às práticas sociais envolvidas no trabalho.

O pesquisador é visto como parte do processo de pesquisa, “alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações”. Assim como o pesquisado, “não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2002, p. 26). De modo que o caráter sócio-histórico da pesquisa qualitativa permite uma transformação dos envolvidos no estudo e seus resultados são validados não pela busca da generalização, mas pelo objetivo de “compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos” (FREITAS, 2002, p. 28).

Como pesquisadora, minha motivação para este tema de pesquisa se deu por minha inserção em um grupo, num curso de especialização, em que havia alguns egressos do Pibid. Estando em início de carreira e passando por diversos questionamentos sobre a profissão, interessei-me por conhecer o programa devido aos comentários do grupo sobre a forma como tiveram contato com a prática docente e a preparação de materiais didáticos.

Diante disso, senti-me instigada a estudar esta maneira de realizar a formação dos professores e o que busco, com esta pesquisa, é dar voz a um grupo que pouco tem sido ouvido entre as produções envolvendo o Pibid – o egresso – procurando compreender seus discursos e percepções frente a uma vasta produção a respeito do programa, constituída, em sua maioria, por trabalhos que se referem aos bolsistas ainda em formação.

3.2 CONTEXTO

O estudo aqui apresentado ocorreu a partir da participação de egressos do curso Letras-ínglês da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná. A opção por essa universidade se deu pela minha inserção em seu programa de pós-graduação (Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL), garantindo proximidade com a instituição e facilitando o levantamento dos dados, além de procurar contribuir para a reflexão sobre o contexto do qual faço parte.

3.2.1 O Curso de Licenciatura em Letras-Inglês da UEL.

A história do curso de Letras começou em 1956, com a criação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina - FAFILON, quando Londrina ganhou seus primeiros cursos superiores: História, Geografia, Letras Anglo-Germânicas e Letras Neolatinas. A Faculdade recebeu a autorização para o funcionamento em 1958, pelo decreto nº 43.143, e o reconhecimento dos Cursos de Letras pelo MEC veio em 1960 (SILVA, 2006).

Segundo Silva (2006), houve uma baixa demanda para os vestibulares e matrículas, o que trouxe “temores quanto à sobrevivência dos cursos criados” (p. 26) e levou a um grande esforço para mantê-los. O curso de Letras Neolatinas era o preferido, pois oferecia maior mercado de trabalho (possibilitava lecionar Latim, Francês, Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Brasileira, Língua e Literatura Espanhola), enquanto que Letras Anglo-Germânicas foi o curso que teve maior dificuldade.

Até 1962, estes dois cursos de Letras funcionavam como Bacharelado, em três anos de estudo, e como Licenciatura, no quarto ano. E, em 1963, passaram a funcionar com os nomes de Letras Anglo-Portuguesas e Franco-Portuguesas, sendo apenas licenciaturas, com quatro anos de duração (SILVA, 2006).

Em 1970, foi criada a Universidade Estadual de Londrina (UEL), pelo Decreto nº 18.110 (PARANÁ, 1970), com a junção de cinco Faculdades, incluindo a FAFILON. Foi criado o curso de Letras Vernáculas, em 1973, e criada a habilitação em Letras Hispano-Portuguesas, em 1998 (SILVA, 2006).

E assim, após reformas curriculares, o curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas começou a ser ofertado na UEL em 2006, a partir da Resolução CEPE nº 362/2005 (UEL, 2005a), a qual cria o curso com as habilitações em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas ou em Língua Espanhola e Respectivas Literaturas. Sob a configuração do currículo disposta na Resolução CEPE nº 363/2005 (UEL, 2005b), o curso possuía grade comum na 1ª série para as duas habilitações – inglês e espanhol, sendo ofertadas oito disciplinas, entre elas: Língua Inglesa I A, Língua Espanhola I A, Leitura em Língua Inglesa, Unidade e Diversidade da Língua Espanhola. Assim, ao final da 1ª série, o estudante tinha a possibilidade de solicitar transferência de habilitação, conforme o Artigo 11 da resolução.

Ao final de 2006, a Resolução CEPE nº 362/2005 (UEL, 2005a), que instituiu o curso, foi revogada pela Resolução CEPE nº 193/2006 (UEL 2006), a qual incorpora essas habilitações ao Curso de Graduação em Letras, com as denominações: Curso de Graduação em Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas e Curso de Graduação em Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Espanhola e Respectivas Literaturas.

A partir de 2010, o curso passou por reformulações no Projeto Pedagógico, mudando a grade curricular ofertada, pela Resolução CEPE/CA Nº 0281/2009 (UEL, 2009). O curso passou, ainda, por uma mudança de denominação, passando a se chamar Letras-Inglês, Modalidade Licenciatura, Habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa, a partir de 2014, por meio da Resolução CEPE 049/2013 (UEL, 2013a).

Com relação à descrição do curso, o Caderno dos Cursos de Graduação (UEL, 2016) expõe que:

o aluno irá aprimorar seus conhecimentos do idioma, desenvolver visão crítica sobre a linguagem, conhecer a produção literária em língua inglesa, participar de atividades presenciais e virtuais de uso do inglês, ao mesmo tempo em que irá desenvolver o conhecimento pedagógico para sua carreira profissional como professor. O aluno poderá participar de pesquisas e de atividades junto à comunidade, por meio de projetos do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (p.38).

Há turmas no período vespertino e noturno e o estágio é realizado nos dois últimos anos. A média para aprovação é 6,0 (seis).

3.2.2 O Pibid Letras-Inglês da UEL

Conforme é descrito na página da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)²⁷, o PIBID começou, na UEL, em 2009 com 06 subprojetos: Matemática, Filosofia, Química, Física, Ciências Biológicas e Letras-Inglês; sendo ampliado em 2011 e 2012. Hoje, possui 16 subprojetos; um Interdisciplinar (Biologia, Geografia, Música e Pedagogia) e 15 que envolvem todas as licenciaturas da UEL, nas áreas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física,

²⁷ http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/pibid_uel.html

Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

O Pibid/Uel é constituído por dois projetos, o primeiro foi aprovado pelo Edital CAPES/DEB nº 02/2009, iniciando em 2010, e o segundo, aprovado pelo Edital CAPES/DEB nº 001/2011, iniciado em 2011. Em 2012, o Edital CAPES/DEB nº 011/2012 proporcionou uma ampliação e uniformização dos dois projetos, de modo que cada um deles passou a ter um subprojeto para cada uma das 15 (quinze) licenciaturas da instituição.

Estão disponíveis no site da PROGRAD, quatro relatórios sobre os dois projetos PIBID da Universidade – Editais 2009 e 2011 – referentes aos anos base de 2011 e 2012.

Ao analisar esses relatórios, percebe-se o crescimento significativo dos projetos. O Projeto I, Edital de 2009, foi constituído pelas seis licenciaturas já indicados anteriormente, atendendo a quatro escolas, num total de 8.560 alunos (contando os anos de 2010 e 2011). Além disso, estavam envolvidos 207 licenciandos-bolsistas, 20 professores da UEL, 21 supervisores professores do ensino básico e 11 colaboradores²⁸ (UEL, 2012a). Em 2012, o Projeto I passou a envolver as 15 licenciaturas, atendendo 22 escolas e 8.748 alunos e contando com a participação de 330 licenciandos-bolsistas, 41 professores da UEL, 44 professores do ensino básico e 28 colaboradores (UEL, 2013b).

Já o Projeto II, em 2011, envolvia 10 licenciaturas, atendendo 13 escolas e 5.319 alunos. Estavam envolvidos no projeto, 110 licenciandos-bolsistas, 35 professores da UEL, 24 supervisores professores do ensino básico e nove colaboradores (UEL, 2012b). Em 2012, o projeto também passou a ter sub-projetos em todas as 15 licenciaturas, atendendo 24 escolas e 10.669 alunos. As atividades foram desenvolvidas por 327 licenciandos-bolsistas, 45 professores da UEL, 48 professores do ensino básico e 22 colaboradores (UEL, 2013c).

A tabela 1 sintetiza o número de envolvidos nos projetos, conforme as informações disponibilizadas pela PROGRAD por meio dos relatórios (UEL, 2012a, 2012b, 2013b, 2013c).

²⁸ Os colaboradores são constituídos por funcionários técnico-administrativos, estudantes de pós-graduação e outras pessoas.

Tabela 1 – Relação dos envolvidos no Pibid/Uel por projeto institucional.

	RELATÓRIOS ANO BASE-2011		RELATÓRIOS ANO BASE-2012	
	Projeto I – Edital 2009	Projeto II – Edital 2011	Projeto I – Edital 2009	Projeto II – Edital 2011
Licenciaturas	6	10	15	15
Escolas	4	13	22	24
Alunos da educação básica	5.915 - Ano 2010 2.645 - Ano 2011 8.560 – Total	5.319	8.748	10.669
Licenciandos (iniciação à docência)	207	110	330	327
Licenciandos participantes do subprojeto Letras-Ingês	34	11	24	20
Professores-coordenadores UEL	20	35	41	45
Professores-supervisores da educação básica	21	24	44	48
Colaboradores	11	9	28	22
Total de envolvidos	8.829	5.520	9.228	11.150

Fonte: a autora, com base nos Relatórios de Atividades PIBID/Uel.

O crescimento observado é considerável e essa ampliação demonstra que os envolvidos apostam no programa, percebendo resultados favoráveis. Esses resultados estão expostos nos relatórios de atividades, havendo a “Descrição de impactos das ações/atividades do projeto”. Muitas mudanças são apontadas e, quanto aos estudantes de licenciatura, podemos citar: maior envolvimento com a docência; interesse pela carreira docente; superação de dificuldades de falar em público; e desenvolvimento profissional, tanto acadêmico/disciplinar, “por meio da experiência concreta das situações e interações no/do cotidiano escolar, elaboração de planos de aula, materiais didáticos e uso de tecnologias inovadoras, etc.” (UEL, 2013c, p.87).

No site da PROGRAD, estão disponíveis editais²⁹ do Pibid a partir de 2012. Nos editais de inscrição, são descritos, entre outros detalhes, os documentos e condições para participação, bem como o processo e critérios de seleção. Para a seleção dos participantes, de modo geral, são realizadas Entrevistas, Análise do Histórico escolar e Análise do currículo. Além disso, cada Subprojeto possui um instrumento específico para seleção, como prova, texto ou outros requisitos. Os bolsistas de iniciação à docência devem obter, ao final do processo, nota igual ou

²⁹ <http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/editais.html>

superior a 7,0 (sete). Já para a os supervisores (das escolas) é preciso comprovar efetiva atuação no magistério da educação básica por, pelo menos, 2 (dois) anos.

O projeto Letras-Inglês utilizava como critério de seleção (Editais 025/2012, 69/2012 e 80/2012) um relato contendo os motivos que levaram o estudante a participar do PIBID e considerava a maior média final nas disciplinas de Língua Inglesa (para alunos de 4ª série) e nas disciplinas de Produção e Compreensão escrita, Compreensão e produção oral e Aspectos léxico-gramaticais (para alunos de 2ª e 3ª séries). Já no Edital 18/2013, afirmava-se considerar o relato de interesse e o desempenho acadêmico, sem mencionar disciplinas específicas para análise. Para alunos de 1ªsérie, levava-se em conta o histórico escolar do Ensino Médio.

Em seguida, os Editais alternaram um pouco com relação aos critérios, requerendo:

- Análise de Currículo Lattes (3ª e 4ª séries) e de histórico escolar, Relato de interesse; Carta de recomendação do orientador (caso já tivessem participado do programa) (Editais 20/14 e 01/15);
- Análise de histórico escolar e Entrevista (Edital 72/14);
- Análise de currículo e de histórico escolar (Edital 98/14);
- Análise de currículo e de histórico escolar, Relato de interesse (Edital 03/15);
- Análise de currículo e de histórico escolar, Relato de interesse, Não ter participado do Pibid anteriormente (Editais 49/16 e 99/16);
- Análise de currículo e de histórico escolar, Relato de interesse, Disponibilidade para participar dos projetos já em andamento (Editais 136/16 e 02/17).

Atualmente, considerando todos os projetos Pibid/UEL, o programa conta com 788 estudantes-bolsistas de iniciação à docência, 121 professores-supervisores da educação básica e 41 professores-coordenadores de área da UEL. Em suas atividades, pretende envolver aproximadamente 20 mil estudantes da educação básica, em 48 escolas estaduais e municipais de Londrina e Região (PROGRAD³⁰).

³⁰ http://www.uel.br/prograd/?content=pibid/pibid_uel.html.

3.3 Os CAMINHOS DA PESQUISA E A GERAÇÃO DE DADOS

Segundo Mattos (2015), o processo de construção de uma pesquisa é criativo e contingente. O pesquisador passa por um processo reflexivo para definir quais são suas perguntas de pesquisa e, num processo de idas e vindas, vai se apropriando de contribuições teóricas que lhe oferecem procedimentos que podem ser adequados aos seus propósitos. Conforme o autor, esse processo é criativo pois não se trata de reprodução de um construto, mas uma apropriação reflexiva em que o pesquisador constrói o desenho de sua pesquisa. E é contingente porque é marcado por encontros e desencontros, acontecimentos não previstos, etc. (MATTOS, 2015)

Assim, o pesquisador vai percorrendo seus caminhos e realizando adequações que parecem mais adequadas, o que constitui um processo que vai do “difuso interesse por um tema até o desenho metodológico detalhado do estudo” (MATTOS, 2015, p. 406). Embora as pesquisas apresentem a descrição da metodologia, o caminho concreto, geralmente, não chega a ser exposto, podendo dar “a falsa impressão de que tudo se deu de uma forma muito clara, lógica e linear” (MATTOS, 2015, p. 207).

Dito isto, apresento um relato sobre um pouco do (re)desenho desta pesquisa, de modo a justificar os procedimentos de geração de dados. Este relato serve tanto para a compreensão de como o estudo foi desenvolvido e das escolhas da pesquisadora, quanto pode auxiliar na reflexão sobre esses procedimentos, para que pesquisadores possam avaliar suas escolhas metodológicas futuras.

Antes de qualquer coisa, frente ao tema de pesquisa aqui exposto (análise das repercussões do Pibid na carreira de seus egressos), foi preciso refletir sobre os sujeitos a serem investigados, bem como maneiras de contatá-los. Inicialmente, propúnhamos um estudo mais amplo, que pudesse abarcar subprojetos Pibid de mais licenciaturas da universidade lócus da pesquisa, e por fim, aprofundar o estudo com relação aos egressos do Pibid-Inglês. Contudo, como afirmam Dazzani e Lordelo (2012), o contato com egressos constitui uma dificuldade. Assim, por termos, também, encontrado empecilhos para um levantamento de grande natureza, optamos por focar apenas na licenciatura em Letras-Inglês.

Por meio da PROGRAD da UEL, então, tivemos acesso a listas contendo e-mails de todos os egressos do curso Letras-Inglês, de 2009 a 2015, independentemente de terem sido bolsistas do Pibid. Em posse dessa listagem optamos por enviar o primeiro instrumento de geração de dados a todos os egressos do curso – o questionário (Apêndice 2)³¹. Posteriormente, apenas egressos do PIBID foram contatados para entrevistas.

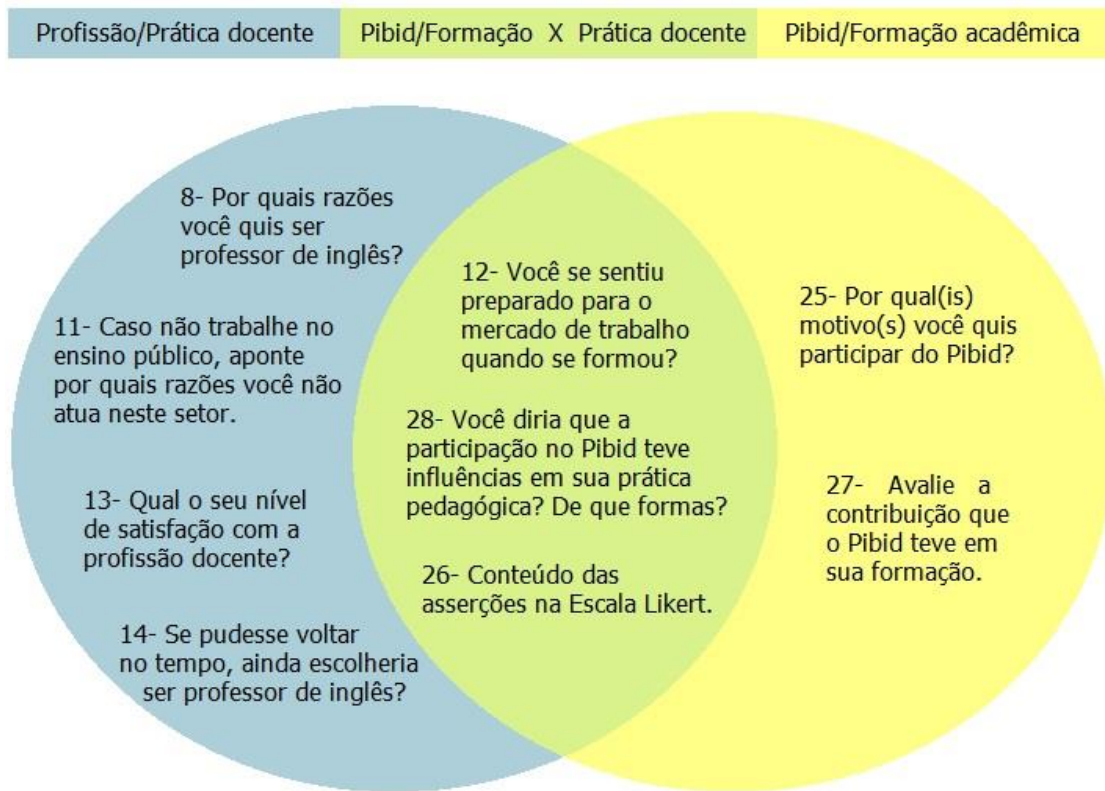
As listagens disponibilizadas pela PROGRAD continham 154 egressos do curso. Assim, um e-mail foi encaminhado para cada um deles, convidando-os a participarem da pesquisa, respondendo ao questionário on-line.

O questionário era composto por duas partes. A primeira tinha por objetivo levantar dados sobre o perfil dos licenciados, contendo 22 perguntas (18 de múltipla escolha e quatro abertas) sobre formação acadêmica e experiências profissionais, identificando se seguiram ou não a carreira docente e como se sentem a respeito da profissão. Já a segunda parte do questionário estava disponível apenas aos que participaram do Pibid e estão atuando como professores, contendo seis perguntas e outros 15 itens em escala Likert a respeito de suas experiências no Pibid e sobre possíveis contribuições do programa na fase inicial do trabalho como professor.

As questões foram formuladas com base nos trabalhos já realizados com esse objetivo de estudo e repensadas também a partir do referencial teórico de fases da carreira docente (HUBERMAN, 2007; NÓVOA, 2009; VEENMAN, 1984; NONO e MIZUKAMI, 2006; etc.) e do Ciclo de políticas (BALL, 2002). Assim, fora as perguntas de levantamento de contexto, temos questionamentos que buscam observar os sentimentos e representações sobre a docência, sobre a participação no Pibid e sobre a relação do Pibid com a atuação profissional. Como podemos observar na figura 3.

³¹ Embora o questionário tenha sido enviado a todos os egressos do curso de Letras-Inglês, foram analisadas apenas as respostas dos participantes que fizeram parte do PIBID e que estão atuando como professores.

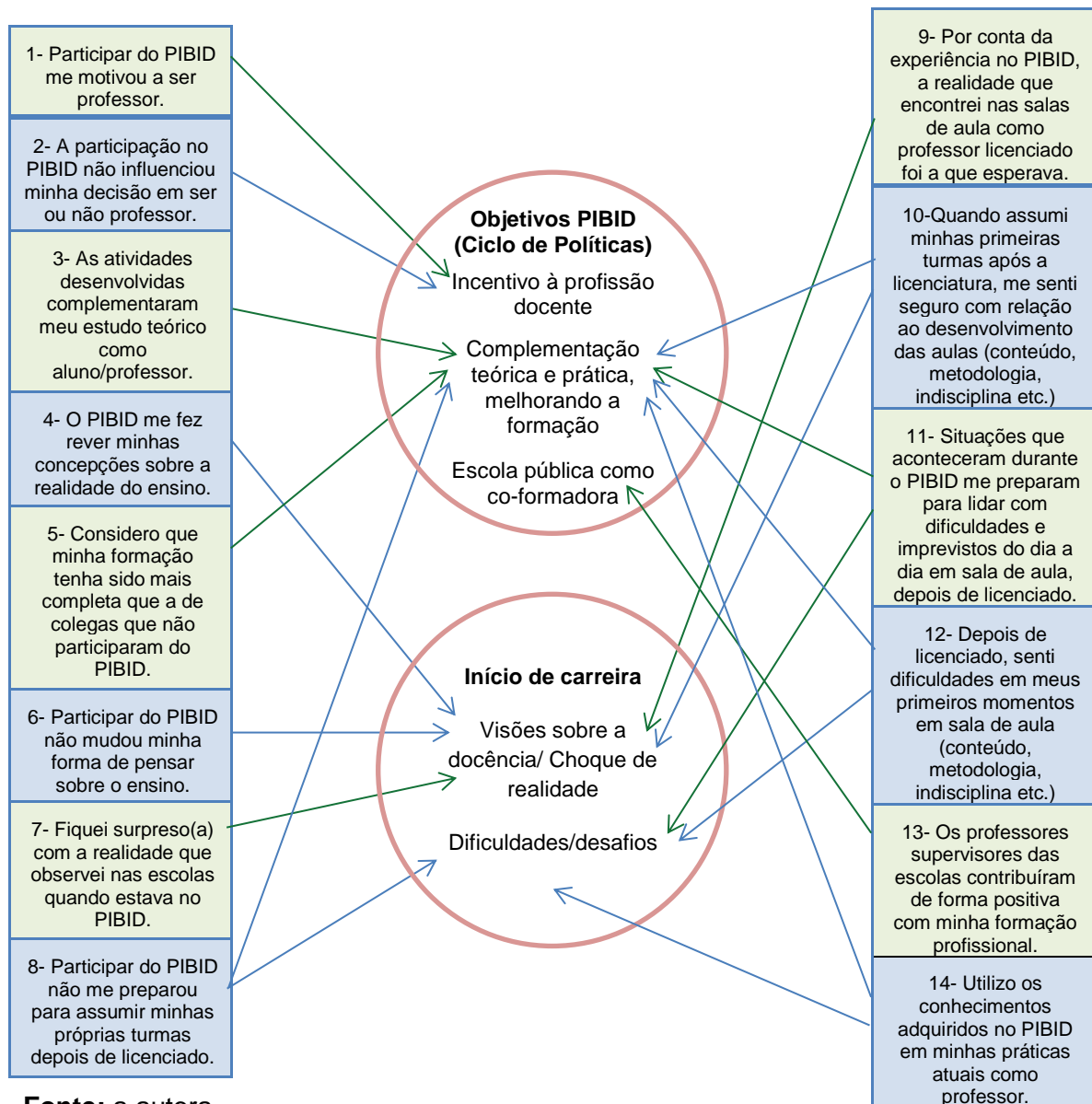
Figura 3 – Assuntos abordados no questionário.



Fonte: a autora.

Com relação à escala Likert, as asserções foram elaboradas pela pesquisadora, considerando, também, os aspectos do referencial. Elas foram pensadas de modo a observar se a participação no PIBID atendeu aos propósitos do programa, como a complementação teórica e prática, o incentivo à docência e a mobilização da escola pública como co-formadora. Além disso, procurava compreender se os conflitos do início da carreira, descritos na literatura, são, de alguma forma, atenuados ou ressignificados. Na figura 4 apresento as asserções conforme os assuntos abordados.

Figura 4 – Relação das asserções do inventário Likert com os Pressupostos teóricos.



Fonte: a autora.

Relaciono as asserções que buscam a observar se o Pibid atingiu seus objetivos ao referencial teórico do Ciclo de políticas (BOWE, BALL, GOLD, 1992; MAINARDES, 2006, MARCONDES, MAINARDES, 2009), pois procuram observar se as proposições da política podem ser evidenciadas neste contexto de prática.

Além disso, algumas afirmativas são relacionadas aos dois núcleos de referencial, pois podem apontar aspectos tanto da participação do Pibid, quanto da forma como esse conhecimento se apresenta na atuação profissional no início da carreira. A afirmativa oito (“Participar do Pibid não me preparou para assumir minhas próprias turmas depois de licenciado”), por exemplo, aponta (caso o participante

concorde com ela) que as atividades desenvolvidas no programa podem não ter conseguido uma complementação teórica e/ou prática suficiente, assim como pode demonstrar que o egresso passou por dificuldades e/ou desafios na atuação profissional, para os quais não estava preparado. Quanto à afirmativa 14 (“Utilizo os conhecimentos adquiridos no Pibid em minhas práticas atuais como professor”), relaciono-a aos aspectos da carreira inicial como um todo, pois entendo que a palavra “conhecimentos” pode se referir a atitudes, comportamentos, elaboração de materiais, etc.; saberes estes, que foram desenvolvidos por conta da complementação teórico-prática do programa.

O questionário foi enviado duas vezes, em outubro de 2016, num intervalo de 10 dias, numa tentativa de alcançar um número maior de retornos, ficando aberto até o começo de novembro. Por fim, dos 154 e-mails enviados, 19 falharam e dentre os 135 restantes, 34 responderam ao questionário, o que corresponde a aproximadamente 25% dos que foram efetivamente contatados. Esse número é relativamente baixo e estabelece uma das limitações do estudo com egressos. Pesquisas com este grupo de sujeitos, segundo Dazzani e Lordelo (2012), encontram dificuldades para localizar os egressos pois muitas vezes e-mails ou telefones a que se tem acesso não são mais os utilizados, como pode ser o caso dos e-mails retornados. Além disso, conforme os autores, esbarra-se, também, na disposição em cooperar.

Conforme os objetivos da pesquisa, 11 respondentes foram elencados para o estudo, pois fizeram parte do Pibid e estão atuando como professores, o que corresponde a 33% dos questionários respondidos.

Ao final do questionário, havia um convite para que os respondentes pudessem contribuir ainda mais com o estudo, participando de uma entrevista semiestruturada; sendo que esta possibilidade fora oferecida somente aos participantes com o perfil de “Egressos do Pibid que atuam como professores”. Dentre os 11 participantes, cinco deixaram seus contatos, aceitando realizar a entrevista. Entretanto, uma delas não mais respondeu aos meus e-mails e outra, foi constatado que, na realidade, esta não havia concluído a graduação³², não se

³² O e-mail da participante estava na listagem de egressos de 2015, turma da qual fez parte. Por motivos particulares, a aluna ainda estava cursando o quarto ano da graduação em 2016.

enquadrando nos objetivos da pesquisa; por esse motivo, suas respostas ao questionário também foram excluídas dos dados.

O estudo apresentado neste trabalho contou, afinal, com dez respostas ao questionário e três entrevistas.

As três entrevistas (Apêndice 3) aconteceram em novembro de 2016 e foram gravadas e transcritas para análise. Todas as entrevistas foram feitas individualmente, nas residências das participantes. Tal instrumento também tinha por objetivo evidenciar as representações que estas professoras possuem sobre contribuições do Pibid em suas vidas profissionais, contudo de forma mais aprofundada que o questionário, podendo as participantes narrar a respeito de dificuldades, atitudes, habilidades, etc. e desenvolver mais os assuntos já explicitados no próprio questionário.

Desse modo, as questões foram formuladas visando à compreensão de aspectos já informados pelas participantes, como compreender as experiências anteriores à formação³³ e o motivos pelos quais apontaram seus níveis de satisfação com a profissão e de preparação para o trabalho. Além disso, algumas perguntas procuravam observar as percepções das participantes a respeito de alguns objetivos do programa: a respeito da valorização da profissão, da melhoria do ensino público³⁴, da articulação teoria e prática e quanto à complementação do curso de licenciatura.

As participantes também foram questionadas quanto a alguns aspectos relacionados à profissionalidade docente (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2005): conhecimentos específicos, gestão de classe, metodologia e avaliação. Tendo como objetivo compreender como esses aspectos foram trabalhados durante o PIBID e se tais conhecimentos são mobilizados atualmente em suas práticas profissionais.

Ademais, vale apontar que também procurei fazer o reconhecimento do cenário frente ao programa Pibid, por meio de documentos oficiais e pesquisas que analisam o programa. Estes dados são expostos no capítulo 2, quando abordo as características do Pibid.

Para a investigação qualitativa nada é trivial, ou seja, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais

³³ Aspecto informado pelas três participantes.

³⁴ As participantes atuam em contextos distintos, mas nenhuma trabalha em escola pública.

esclarecedora do objeto de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Desse modo, compreender como o programa foi criado, seus objetivos e crescimento ao longo do tempo, também se faz importante para que se possa analisar o contexto da prática (e efeitos) no qual se desenvolve esta pesquisa.

3.4 ÉTICA NA PESQUISA

Segundo Andrade (2015), pesquisas com seres humanos, mesmo na área de estudos da linguagem, devem demonstrar respeito à vulnerabilidade dos participantes, mantendo com eles uma relação clara e explicativa, para que compreendam os fins da pesquisa e a destinação dos dados coletados.

Assim, as preocupações éticas desse estudo se deram na busca por manter uma relação de respeito e cuidado com os participantes, inclusive no que se refere aos aspectos formais, conforme a resolução CNS 466/2012. Para tanto, como o contato inicial com os participantes se deu por meio de questionário on-line, a primeira seção do questionário foi constituída por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice 1), de modo que para dar continuidade, o participante precisou concordar com os termos em que a pesquisa seria desenvolvida.

Quando da realização das entrevistas com as únicas participantes que tiveram contato direto com a pesquisadora, o termo foi retomado, para que as professoras não tivessem nenhuma dúvida a respeito de sua voluntária participação, bem como sobre a garantia de privacidade e confidencialidade.

Quanto à privacidade das três professoras participantes, seus nomes foram substituídos por pseudônimos: Júlia, Andressa e Bruna.

Além disso, o compromisso ético se refere também ao tratamento dos dados e resultados. É importante que o pesquisador seja responsável com relação à análise e mantenha-se fiel aos dados gerados.

Considero que tais cuidados são necessários para que os envolvidos na pesquisa estejam cientes sobre seus papéis e se sintam confortáveis, garantindo aprendizagem e desenvolvimento para todos os envolvidos.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os dados desta pesquisa foram gerados por meio de questionários on-line e entrevistas, que aconteceram entre outubro e novembro de 2016. A partir do questionário, foram selecionados apenas os participantes que se enquadravam no perfil atrelado aos objetivos do estudo. Assim, o *corpus* de análise foi composto a partir da participação de dez egressos do Pibid Letras-Inglês da UEL que estão atuando como professores. Portanto, todas as considerações que apresento e analiso se referem a estes dez participantes.

Com relação à faixa etária, quatro participantes encontram-se entre 26 a 30 anos (40%) e três têm menos de 25 anos (30%). Há ainda um participante na faixa dos 30 anos (10%), um na faixa dos 40 anos (10%) e um acima dos 50 anos (10%).

Quanto ao momento da formação, conseguimos contemplar todos os anos em que havia ex-participantes do PIBID (2010 a 2015), sendo 2012 e 2015 os anos que contam com maior número de participantes – 30% cada um; já os anos de 2010, 2011, 2013 e 2014 tiveram um participante cada (10% cada).

A tabela 2 expõe de forma mais clara o número de respondentes totais do questionário e aponta a quantidade selecionada para o estudo, conforme cada ano de conclusão do curso.

Tabela 2 – Síntese dos respondentes do questionário e os selecionados para a pesquisa.

Ano de conclusão da Graduação	Quantidade de licenciados respondentes	Número de participantes selecionados para o estudo	% dos participantes selecionados em relação aos respondentes
2010	6	1	16,66%
2011	6	1	16,66%
2012	8	3	37,5%
2013	4	1	25%
2014	3	1	33,33%
2015	4	3	75%
Total*	31	10	32,2%

Fonte: a autora

Nota:* Os três respondentes formados em 2009 não foram contabilizados pois nesse ano ainda não havia participantes do PIBID.

Assim, o *corpus* selecionado corresponde a aproximadamente 33% dos respondentes do questionário.

Quanto à formação acadêmica, a maioria dos participantes possui apenas o curso de graduação – seis participantes (60%); enquanto dois fizeram curso de Especialização (20%) e dois possuem Mestrado (20%). Bruna e Júlia possuem apenas graduação e afirmaram que estão tentando cursar Mestrado. Andressa está cursando Doutorado.

Com relação à atuação profissional, tivemos um dado interessante: 80% dos participantes apontaram terem iniciado suas carreiras antes da formação. Este acontecimento pode ser em função de dois fatores: 1) a frequente atuação profissional como professor de inglês por aqueles que não possuem formação na área, mas, por um motivo ou outro, possuem conhecimento do idioma e passam a ensiná-lo (como professor particular ou em Institutos de Idiomas); 2) No Paraná, há um processo seletivo para a contratação de professores em regime temporário, o qual funciona a partir de contagem de pontos por titulação e tempo de serviço. Acadêmicos também podem ser considerados e, embora recebam uma quantidade de pontos inferior, podem ser contratados dependendo da necessidade do local para o qual se inscreveram.

O quadro 1, a seguir, apresenta as especificidades de cada participante quanto à formação e atuação como professor

Quadro 1 – Tempo de experiência no exercício da profissão docente. (continua)

Participantes³⁵	Ano de conclusão da graduação	Tempo de formação quando da geração de dados³⁶	Tempo de experiência de ensino	Quando começou a trabalhar já era formado?
P1	2013	3 anos	4 anos	Não
P2 – Andressa	2012	4 anos	Mais de 5 anos	Não
P3	2012	4 anos	1 ano	Sim
P4 – Júlia	2012	4 anos	Mais de 5 anos	Não

³⁵ A ordem numérica dos participantes, Participante 1 (P1), Participante 2 (P2), etc., se refere à ordem de respostas do questionário, após retiradas as respostas não utilizadas no estudo. Para facilitar na análise, as participantes que colaboraram, também, por meio de entrevista receberam os pseudônimos apontados (Bruna, Júlia e Andressa), pois seus discursos constituem a maior parte do *corpus* de análise. Já para os demais participantes utilizo apenas as formas numéricas, pois estes colaboraram de forma anônima.

³⁶ De outubro a novembro de 2016.

Quadro 1 – Tempo de experiência no exercício da profissão docente. (continuação)

Participantes	Ano de conclusão da graduação	Tempo de formação quando da geração de dados	Tempo de experiência de ensino Quando começou a trabalhar já era formado?	
P5	2015	1 ano	2 anos	Não
P6	2015	1 ano	3 anos	Não
P7	2015	1 ano	1 ano	Não
P8	2010	6 anos	4 anos	Sim
P9 – Bruna	2014	2 anos	Mais de 5 anos	Não
P10	2011	5 anos	Mais de 5 anos	Não

Fonte: a autora

Os participantes P3 e P8 são os únicos que iniciaram o trabalho docente após a formação, possuindo um tempo de exercício profissional inferior ao tempo de formação. Tendo em vista que os participantes afirmaram estar exercendo a profissão no momento em que responderam o questionário, é possível que P3 tenha demorado a iniciar sua atividade como docente, pois possui apenas um ano de experiência, sendo formado há quatro anos. Este participante foi o único que afirmou se sentir pouco preparado para o trabalho após a graduação, o que pode justificar sua demora em iniciar na carreira. É importante salientar que o participante afirma estar trabalhando como autônomo e sua formação restringe-se à graduação.

Já P8 possui quatro anos de exercício profissional, tendo se formado há seis anos. Este participante pode ter iniciado a carreira algum tempo depois da graduação ou ter iniciado, parado por algum motivo e retornado posteriormente, não sendo possível precisar as formas como sua carreira docente se constitui, tendo em vista a não participação por meio de entrevista.

É preciso observar que quatro participantes afirmaram ter mais de cinco anos de experiência, entretanto, começaram suas atividades antes da formação. Entre esses participantes estão as três com as quais foi possível aprofundar o estudo por meio de entrevista, conhecendo como estas experiências anteriores aconteceram. Vale ressaltar que estes participantes foram considerados para a pesquisa pois optamos por considerar apenas o tempo de trabalho a partir da formação.

Tal aspecto, no entanto, nos instiga a refletir: Uma vez que a literatura aponta o choque entre a formação e a realidade docente, como se dá a inserção do profissional que inicia a carreira antes de ter uma formação própria na área, ou que comece durante a graduação? Enfim, fica a semente para um outro estudo.

3.6 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ANÁLISE

Como metodologia de análise dos dados, utilizo os pressupostos da Análise de Conteúdo (AC), a qual permite pré-categorização dos dados, configurando-se como um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2009, p. 40).

Segundo Bardin (2009), a AC relaciona-se à escolha dos objetivos específicos, que devem nortear a análise. É preciso realizar uma leitura criteriosa, fazendo uma pré-análise e, por fim, categorizar os elementos para análise.

A AC passou por reformulações e aperfeiçoamentos, se propondo a descrever e interpretar conteúdos de documentos e textos bastante diversificados. Aos poucos, foi interessando a pesquisadores de diversas áreas como psicologia, história, administração e linguística (SILVA; FOSSÁ, 2013).

Silva e Fossá (2013) apontam que a técnica tem sido bastante utilizada, contudo, nem sempre os pesquisadores têm se utilizado dela com clareza e cuidados metodológicos necessários. Assim, para conduzir o trabalho com o rigor ressaltado por Bardin (2009) para utilização da AC, faz-se necessário conhecer as etapas do processo apontadas pela autora.

A Análise de Conteúdo constitui-se por uma técnica que exige, entre outras coisas, dedicação, intuição, criatividade e definição de categorias. Trata-se de uma metodologia pautada na sistematização, que transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade (SILVA; FOSSÁ, 2013). Para a condução da análise de dados, Bardin (2009) aponta três etapas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Conforme Bardin (2009), a *pré-análise* é a fase de organização. Tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais, formuladas a partir do referencial teórico. Nesta fase, são feitas: a leitura flutuante (primeiro contato com os documentos da

coleta de dados - momento em que se começa a conhecer os textos); a escolha dos documentos a serem analisados (definição do *corpus*); a formulação de hipóteses e objetivos; e o estabelecimento de indicadores para a interpretação (os temas mais recorrentes podem constituir os índices). Além disso, são apresentadas algumas regras para a constituição do *corpus*:

- *Exaustividade*: levar em conta todos os elementos que constituem o *corpus*;
- *Representatividade*: pode-se analisar uma amostra que represente o universo a ser pesquisado;
- *Homogeneidade*: os documentos devem seguir critérios de escolha e não apresentar demasiada singularidade;
- *Pertinência*: os documentos precisam ser condizentes aos objetivos da pesquisa.

A fase seguinte, de *exploração do material*, refere-se à análise propriamente dita, que é a administração sistemática das decisões tomadas na pré-análise. Esta fase consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação/agregação das informações em categorias (BARDIN, 2009).

Por fim, a terceira fase refere-se ao *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*. Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais (BARDIN, 2009).

Além disso, “os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes” (BARDIN, 2006, p. 101).

Algumas reflexões sobre o Pibid, também, foram tecidas a partir do Ciclo de Políticas proposto por Ball e colaboradores (BALL; BOWE, 1992; BALL 1998, 2002; MAINARDES, 2006; MAINARDES; MARCONDES, 2009). O Ciclo de Políticas de Ball é um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Sendo pensados, em um segundo momento, outros dois contextos: o contexto de resultados e efeitos e o contexto de estratégia política.

De modo geral, os três contextos principais podem ser assim definidos: 1) O Contexto de Influência é onde as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, após uma rede de disputas e acordos para influenciar a base da política. 2) No Contexto da Produção do Texto, variados textos legais oficiais, textos políticos, comentários e pronunciamentos oficiais representam a política construída através das relações estabelecidas no contexto de influência. 3) O Contexto da Prática representa a resposta aos textos produzidos no contexto anterior, é onde a política está sujeita à interpretação de professores e profissionais que atuam na educação.

Já os outros dois contextos podem ser considerados a partir de sua inserção nos contextos principais. O contexto de resultados/efeitos é percebido como integrante do contexto de prática, pois é onde são apontados impactos da política, enquanto que o contexto de estratégia política está atrelado ao contexto de influência, considerando que as políticas são ou podem ser mudadas (MAINARDES, 2006).

O objetivo, portanto, é discutir a relação entre os contextos em que se deu a criação do programa, seus objetivos propostos nos documentos oficiais e a forma como a política se apresenta no contexto de prática, bem como efeitos alcançados, acreditando que as políticas são constantemente (re)interpretadas e colocadas em uso nas e durante as práticas. Nas palavras de Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009):

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (p. 305).

Esse referencial é utilizado pois o trabalho de Ball é referência na pesquisa em políticas educacionais, tendo diversas publicações sobre o tema. Logo, assumo o ciclo de políticas como norteador do pensamento para a análise aqui proposta, entendendo que o processo de análise de políticas é complexo e multifacetado.

3.6.1- Procedimentos de Análise

Primeiramente, apresento os objetivos específicos que nortearam a análise. Tais objetivos se constituem em investigar a) as representações que egressos do PIBID Letras-inglês/UEL apresentam sobre a profissão de professor e suas experiências durante a fase inicial de exercício da profissão e b) as representações que apresentam quanto aos efeitos do programa em suas práticas docentes atuais.

Já os temas para as categorias de análise foram elencados de acordo com o referencial teórico, quanto à fase inicial da carreira docente e aos objetivos do Pibid, e considerando as recorrências nos discursos dos participantes nas entrevistas e questionários (em que havia alguns espaços para comentários explicativos ou considerações que julgassem necessárias). De modo que se buscou observar se os fatores mencionados no referencial teórico são apontados pelos participantes.

Assim, o primeiro passo foi realizar a pré-análise, realizando uma leitura atenta e criteriosa do material coletado. A definição do *corpus* se deu conforme as delimitações do estudo foram se redesenhando³⁷. Logo, foram analisados os dados que se alinhavam aos objetivos do estudo, mantendo-se dentro dos princípios de pertinência e homogeneidade. Como mencionado, a partir do referencial teórico e do conteúdo dos textos do *corpus*, foram estabelecidos os indicadores para as categorias (BARDIN, 2009). O quadro 2, a seguir, ilustra as categorias estabelecidas, conforme suas relações com as perguntas de pesquisa.

Quadro 2 – Organização da análise dos dados

Perguntas de pesquisa	Categorias	Elementos temáticos de análise
1) Que representações os egressos do Pibid- Inglês apresentam sobre a profissão de professor e suas experiências durante a fase inicial de exercício da profissão?	Percepções sobre a profissão docente e a prática em início de carreira	Motivações para a docência Inserção profissional Satisfação com a profissão Os enfrentamentos do professor novato

³⁷ Ver tópico *Os Caminhos da pesquisa e a geração de dados* deste capítulo.

2) Que representações esses professores iniciantes que participaram do Pibid apresentam sobre os efeitos do programa em suas práticas docentes atuais?	Práticas de formação: a participação no Pibid	Motivações para a participação no programa Atividades desenvolvidas Objetivos do programa no contexto de prática
	A relação Pibid X Prática profissional no início de carreira	Aspectos da Profissionalidade docente: conhecimentos mobilizados Ressignificação das visões sobre docência e a escola

Fonte: a autora.

Em seguida, procedi à exploração do material, relendo os dados e fazendo os recortes, considerando suas relações com as categorias. Por fim, após organizar as unidades de registro (recortes dos textos), foi realizado o tratamento dos conteúdos, realizando inferências e interpretações.

4. ANÁLISE DOS DADOS

“O retrato é pintado com as tintas do pintor em certo diálogo com o rosto do retratado” Leandro Karnal

Como apresentado no capítulo 2 desta dissertação, o Pibid vem sendo analisado sob muitos enfoques (SANTANA, 2015), dentre os quais se destacam as produções que investigam percepções dos licenciandos, ainda enquanto bolsistas do programa (MATEUS; EL KADRI; GAFFURI, 2011; MATEUS, 2013; EL KADRI, 2014; MATEUS; OLIVEIRA; SODRÉ, 2015; entre outros). Já os estudos que levam em consideração os egressos são, de modo geral, escassos. E considerando apenas a área de inglês, nenhum trabalho em nível de Mestrado e Doutorado que se debruçasse a estudar egressos do Pibid foi encontrado.

Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa é analisar repercussões/efeitos do Pibid no início da carreira profissional docente a partir da perspectiva de egressos do subprojeto Letras-Ingês, de uma determinada universidade, a UEL. Para tanto, procuro responder às seguintes perguntas:

1) Que representações os egressos do Pibid Letras-Ingês apresentam sobre ser professor e suas experiências durante a fase inicial de exercício da profissão?

2) Que representações esses professores iniciantes que participaram do Pibid apresentam sobre os efeitos do programa em suas práticas docentes atuais?

Para responder a essas questões, utilizo os dados colhidos a partir de dois instrumentos: questionário on-line e entrevista.

É importante retomar que, após as reformulações da pesquisa, consideramos para a análise apenas os dez respondentes que se enquadravam no perfil: egressos do Pibid que atuam como professores.

Pudemos contar com a participação de egressos do Pibid graduados entre 2010 e 2015 e algumas informações sobre esses participantes, obtidas por meio do questionário, já foram expostas no capítulo 3, em que trato da metodologia e apresento os participantes da pesquisa. Sendo assim, aqui me concentro em analisar aspectos que permitem responder às questões de pesquisa acima apresentadas.

Para fins de organização, o texto foi dividido em três grandes categorias relacionadas aos objetivos de pesquisa: (1) Percepções sobre a profissão docente e a prática em início de carreira; (2) Práticas de formação: a participação no Pibid; (3) A relação Pibid X Prática profissional no início de carreira. Tais categorias são apresentadas conforme os elementos temáticos analisados, os quais emergiram do referencial teórico e do *corpus* de análise.

Para a análise, considero os dados advindos dos questionários, abordando quantitativamente questões de múltipla escolha e assertivas já estruturadas, sem, contudo, prender-se à contagem numérica, mas procurando fazer inferências e interpretar as opções dos participantes. Ainda em relação aos questionários, também analiso os textos produzidos pelos participantes em questões abertas e espaços disponibilizados para que pudessem fazer esclarecimentos necessários.

Além disso, analiso mais detalhadamente as representações das três participantes entrevistadas: Andressa, Bruna e Júlia.

Para me referir aos demais participantes (que responderam o questionário anonimamente, pela internet) utilizo numerações - Participante 1 (P1), Participante 3 (P3) e assim sucessivamente³⁸.

Durante a análise, o uso dos indicadores “Q” e “E” serve para demarcar se os excertos são retirados do Questionário ou da Entrevista, respectivamente. E o uso de “[...]” sinaliza omissão de enunciados, a fim de apresentar exemplos concisos que ilustram a análise pretendida.

4.1 PERCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE E A PRÁTICA EM INÍCIO DE CARREIRA.

Nesta categoria, discuto as representações dos participantes da pesquisa sobre a profissão “Professor”, considerando os motivos de estarem na docência e indagando sobre suas percepções em relação a suas próprias práticas profissionais em início de carreira. Para tanto, é preciso levar em conta, inclusive, seus contextos de atuação e formação. Logo, o Pibid também será abordado entre os assuntos discutidos neste tópico, uma vez que é impossível dissociá-lo das representações

³⁸ Essa classificação numérica refere-se à ordem dos participantes na tabela de agrupamento das respostas ao questionário. Estão dispostas conforme ordem temporal das respostas, sem contabilizar as não utilizadas no estudo.

construídas pelos participantes ao longo de sua caminhada acadêmica e profissional.

Os elementos temáticos analisados nesta categoria, portanto, são: a) Motivações para a docência; b) Inserção profissional; c) Satisfação com a profissão; e d) Enfrentamentos do professor novato.

4.1.1 Motivações para a docência

Com relação às motivações para a docência, os participantes puderam escolher, no questionário, entre nove alternativas já estabelecidas ou escrever sua própria resposta (na alternativa “outro”); podendo, ainda, assinalar mais de uma opção. O quadro 3, abaixo, expõe as alternativas e as escolhas dos participantes.

Quadro 3 - Pergunta 8 (Q): Por quais razões você quis ser professor de inglês?

Alternativas	% de escolha	Participantes
Para trabalhar com crianças	10%	P8
Salário e benefícios	10%	P8
Estabilidade no trabalho	20%	P7 P8
Identificação com a profissão	70%	P1 P3 P5 P8 Andressa Júlia Bruna
Amor pelo inglês	70%	P1 P3 P7 P10 Andressa Júlia Bruna
Status da profissão	0%	-
Potencial para mudar a vida dos alunos	50%	P1 P5 P10 Júlia Bruna
Influência da família	10%	P7
Falta de outras oportunidades	0%	-
Outra(s)	20%	P6: “Porque gosto da língua, gosto de dar aula”. P10: “Já dava aulas há mais de 10 anos. Trabalho só com aulas particulares e buscava adquirir mais conhecimento na área”.

Fonte: a autora

Podemos observar que os participantes assinalaram mais de uma razão para serem professores de inglês, com exceção de P6, que optou somente por discorrer sobre suas motivações.

A “Identificação com a profissão” e o “Amor pelo inglês” seguem como os motivos mais apontados pelos professores (70% cada), sendo escolhidos quase que

pelos mesmos participantes (P1, P3, Andressa, Júlia e Bruna expuseram essas duas razões).

Considerando a “Identificação com a profissão”, é importante observar que P10, Andressa, Júlia e Bruna começaram suas atividades como professoras antes de iniciarem o curso de graduação³⁹, o que pode indicar que essas experiências levaram a essa identificação (ao exercerem as atividades próprias da docência) e à busca pela formação.

Neste sentido, Andressa apontou, na entrevista, que sua experiência anterior à formação foi em Escolas de Idiomas e que essa experiência a motivou a ser professora. Como podemos observar no excerto 1.

Excerto 1:

Andressa: Porque eu queria fazer Relações Internacionais antes, daí, quando eu comecei a dar aula pra trabalhar e ganhar dinheiro [...] Daí, eu falei “Ah, eu gostei disso! É isso que quero fazer.” [...] mas, na verdade, eu já queria no Ensino Médio, eu queria, eu só meio que desisti quando eu fui fazer intercâmbio, que, daí, eu gostei muito dessa coisa de intercâmbio, daí eu pensei em fazer Relações Internacionais. (E)

Neste excerto, Andressa utiliza, principalmente, verbos no Pretérito imperfeito (queria) e no Pretérito perfeito (falei, desisti, gostei, pensei), indicando planos que duraram certo tempo no passado, mas que mudaram a partir de experiências vividas. Primeiramente, “queria” ser professora, quando estava no Ensino Médio (próxima do contexto escolar), depois, sua experiência com intercâmbio a fez “[desistir]” para fazer Relações Internacionais, decisão que também durou certo tempo (“queria”); mas, ao “dar aula pra trabalhar e ganhar dinheiro”, resolveu ser professora. Já ao falar sobre o momento em que tomou sua decisão pelo magistério, o uso do tempo presente (“É isso que quero fazer”) pode enfatizar que sua decisão permanece atual; o verbo fazer remete às ações (atividades) exercidas pelo professor, das quais gosta e deseja permanecer realizando, utilizando o verbo querer novamente.

Observemos, ainda, que, estando, à época, na condição de não licenciada, Andressa se refere à ação de “dar aula” e não à sua condição como professora,

³⁹ Embora mais participantes tenham apontado que iniciaram suas atividades antes de se formar, não é possível afirmar se iniciaram antes ou durante a graduação em Letras, sendo essas quatro participantes as únicas que expressaram essa condição em seus discursos.

apontando que foram essas ações que a influenciaram a retomar a vontade de ser professora. Logo, a decisão pela profissão não se deu anteriormente ao início de suas atividades, mas sim no processo inverso (ao “dar aula” ela decidiu ser professora), o que demonstra que esse início não foi pensado, planejado, mas surgiu como oportunidade de renda “para trabalhar e ganhar dinheiro”.

Do mesmo modo, retomando o quadro 3, quando P10 expõe que “Já dava aulas há mais de 10 anos” como uma das razões pelas quais quis ser professora⁴⁰, podemos considerar que a participante ponderou sua entrada para a graduação como critério para responder a questão, ou seja, P6 não considerou as razões para começar a “dar aulas”. A partir de sua resposta, P6 parece representar que só se é considerado realmente professor, quando se é formado em Letras. Nesse mesmo sentido, Bruna, mencionou, na entrevista: “É justamente porque eu gostava de dar aula,[...] eu falei: ‘Eu acho que vou me dar bem nas Letras’”; em que novamente temos menção à experiência anterior como “dar aula”, referindo-se às ações próprias do magistério.

Assim, considero que essas perspectivas, que representam o “dar aula” como influenciador para a escolha da profissão, decaem sobre a necessidade de compreender/pesquisar como se dá a inserção profissional dos professores que não tem formação, mas atuam na área; algo que é muito recorrente entre os professores de inglês particulares, ou que atuam em Institutos de idiomas, os quais não costumam exigir a formação em Letras (DRAMÁZIO, 2015).

Além disso, ainda sobre o quadro 3, podemos observar que P6 não optou por assinalar a alternativa “Amor pelo inglês”, preferindo expor que “gosta” da língua e de ensinar. Neste caso, numa escala valorativa, P6 parece indicar que seu afeto pela língua inglesa existe, mas não chega a um nível tão elevado que possa ser apontado como “amor”.

É interessante observar que o “Status da profissão” não foi escolhido por nenhum participante, o que, considerando o desprestígio da profissão docente no Brasil (OLIVEIRA; FERNANDES, 2014), pode demonstrar que este não é um fator que costuma motivar os sujeitos a serem professores, pois a desvalorização da área é de conhecimento comum.

⁴⁰ Alguns participantes demarcaram seu gênero textualmente ao dissertar em algumas questões, outros não o fizeram. Assim, quando o gênero for exposto nas maneiras de se referir ao participante significa que tal percepção adveio do próprio discurso deste participante.

Oliveira e Fernandes (2014) apontam que a média dos salários dos professores da educação básica é inferior ao de outros profissionais com a mesma formação em nível superior (pouco mais da metade). Fator, inclusive, reconhecido no PNE (BRASIL, 2014), que apresenta, entre suas metas, a equiparação da remuneração média do magistério com outras categoriais profissionais de mesma escolaridade. Contudo, “Salário e benefícios” foram apontados pelo(a) participante P8, que também ancora sua escolha na “Estabilidade”, o que pode representar que, para ele(a), ser professor(a) tem algumas vantagens no mercado de trabalho, ao ser um funcionário concursado (tendo estabilidade) e ao receber benefícios e salário que, para ele(a), são interessantes. As escolhas de P8 também demonstram que há uma “identificação com a profissão” e a vontade de “trabalhar com crianças”, ou seja, identifica-se com as atividades desenvolvidas pelo professor e com um dos públicos com quem pode trabalhar diretamente. Considerando sua inserção profissional, podemos perceber que tem trabalhado com o público alvo desejado, pois está atuando na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Novamente com relação ao quadro 3, vale apontar que “Falta de outras oportunidades” também não foi escolhida por nenhum participante, demonstrando que estes professores estão entre os que, segundo Oliveira (2015), constituem uma minoria. Conforme o autor, cursos de licenciatura são cada vez menos procurados pelos recém-saídos do Ensino Médio, representando uma queda de 58% no número de matrículas, em sete anos (2004 a 2011). Oliveira (2015) expõe, inclusive, relatos de pessoas que ouviram comentários jocosos sobre suas escolhas pelo magistério, pois outras opções teriam mais prestígio e melhores salários e, portanto, deviam figurar como primeira opção. Comentários que foram, também, mencionados por Andressa: “quando eu falava que queria fazer Letras, [diziam]: ‘Ah, mas você vai ser pobre’” (E).

Segundo Oliveira (2015), “o idealismo e a vontade de mudar o mundo ainda permanecem como fortes componentes na hora de optar pelo magistério”, o que se coaduna à terceira opção mais assinalada pelos participantes dessa pesquisa: “Potencial para mudar a vida dos alunos”, a qual foi escolhida por 50% dos respondentes (P1, P5, P10, Júlia e Bruna).

Ainda com relação à motivação para a docência, os participantes foram questionados sobre a influência do Pibid nesta decisão. Os apontamentos deles, conforme concordância na escala Likert, estão expostos no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Assertiva 1 (Q): Participar do PIBID me motivou a ser professor.

Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Não sei responder
30 %	20%	20%	30%	0%
Júlia P7 P10	P1 P9	Andressa P3	Bruna P5 P6	

Fonte: a autora

Aqui temos respostas variadas e o discurso de alguns participantes demonstra que isso se deve às experiências particulares que tiveram no programa. Como vemos a seguir.

Excerto 2:

P5: Fui desmotivado e super desvalorizado, porém consegui aprender várias coisas úteis que uso muito em minhas aulas. (Q)

P6: Eu particularmente não tive sorte com os orientadores do PIBID dos grupos em que cai. Também não tive sorte com os professores da rede pública [...] Os alunos sempre foram muito bacanas e respeitosos comigo, inclusive mantenho contato com alguns. No mais, a experiência pedagógica foi péssima. [...] o contato com os alunos foi muito bom. Eles é que me motivaram a continuar ensinando. (Q)

Os dois apontam pontos negativos e positivos em suas participações, discordando parcialmente da assertiva “Participar do Pibid me motivou a ser professor”, ou seja, o Pibid não os motivou completamente por conta dos aspectos negativos, mas também consideram alguns aspectos que foram positivos e motivadores. Embora essa escolha (discordo parcialmente) demonstre que os pontos desmotivadores se sobressaem.

P5 expõe sua percepção afetiva, pois se sentiu “desmotivado” e “super desvalorizado”, contudo não apresenta as razões para tais percepções, não sendo possível depreender se advêm do contexto da universidade ou da escola pública. Ao utilizar o conectivo adversativo “porém”, expõe algo que foi importante para seu aprendizado; este aspecto positivo encontra-se no nível prático, da utilidade, demarcado pelos vocábulos “úteis” e “uso”.

Já P6 aponta que o fator motivador, em sua experiência, foi com relação ao contato direto com os alunos - “Eles [os alunos] é que me motivaram a continuar ensinando”. Nota-se que P6 cita apenas seu relacionamento com os alunos, que eram “bacanas” e “respeitosos”, vocábulos que se referem ao comportamento pessoal dos alunos, no entanto, não faz referência a aspectos relacionados a fins pedagógicos. O uso da locução adverbial “No mais” denota que as outras atividades exercidas e contato com demais pessoas envolvidas (orientadores da universidade e professores supervisores) foram “péssima[s]”. Entretanto, o participante aparenta perceber que sua experiência desmotivadora não se refere a uma situação generalizada, deixando claro que esta representação se refere a sua própria experiência, demarcando o ator *eu*: “Eu particularmente não tive sorte [...]”. O uso do substantivo “sorte” demonstra que o trabalho junto a “coordenadores” e “professores da rede pública” reflete um fenômeno imprevisível, que pode ser bom ou ruim; e estando acompanhado pela conotação negativa (“não tive sorte”), expõe que, neste caso, o participante esteve casualmente inserido numa relação ruim junto a estes profissionais.

Numa perspectiva parecida com a de P6, quanto à relação com orientador e supervisor, Bruna expõe que, em seu primeiro ano no Pibid, se desentendeu com a professora supervisora, pois, segundo ela:

Excerto 3:

Bruna: [...] a gente tava dando aula, ela tava lá no fundo da sala dando risada com os alunos lá do fundo, como assim? [...] E eu sei que ela num é a única, porque eu contava essa história, e tinha gente que entendia meu lado, porque passou por situação semelhante. (E)

O uso da expressão “como assim?” representa um espanto causado por uma atitude que não esperava por parte de um professor – “[ficar] no fundo da sala dando risada com os alunos”. Entretanto, sua fala seguinte demonstra que “situação semelhante” ocorrera outras vezes, com outros participantes do Pibid, ou seja, buscou uma voz coletiva para sustentar sua percepção e demonstrar veracidade. Tal situação instiga a questionar em que perspectiva o professor supervisor agiu como co-formador em tais experiências. Nesse excerto temos os licenciandos/bolsistas no papel de professores (“a gente [a dupla] tava dando aula”), enquanto o papel do

supervisor parece ser o de aluno, tendo realizado, no entanto, uma ação de conotação negativa.

Entretanto, diferentemente de P6, Bruna expõe que essa situação conflitante iniciou devido a seu relacionamento com os alunos: “Foi péssimo! E [...] porque eu reclamei dos alunos, aí, ela [a professora] começou a defender os alunos” (E). Essa experiência, segundo Bruna, foi “traumática” e contribuiu para motivá-la a “não [querer] dar aula no ensino público”.

É importante apontar que Bruna, assim como observamos na fala de P6, considera que as percepções são individuais, pois as experiências são diferenciadas: “algumas colegas minhas, da minha sala, elas fizeram o Pibid e a experiência delas não foi traumática igual a minha, e elas tão dando aula na escola pública” (Bruna – E). Além disso, a participante afirma que “[aprendeu] muito, apesar da experiência traumática”, sobretudo com relação ao processo de elaboração de materiais, atividade prática (“fazendo”, “fazia”) que se deu numa perspectiva colaborativa, como vemos no excerto 4, a seguir, com o uso das expressões “a gente fazia”, e “todo mundo junto”, que representam ação coletiva.

Excerto 4:

Bruna: eu aprendi muito fazendo as atividades, pra gente passar pros alunos, assim, porque a gente fazia atividade todo mundo junto ali, e a orientadora, nossa professora da UEL, ela ajudava também, e... Então, foi, assim, muito bom. Eu aprendi bastante coisa. (E)

Percebemos que Bruna situa que seu aprendizado durante a atividade de produção de material “aprendi muito fazendo as atividades”, momento do qual faziam parte os alunos-professores (a gente) e a professora coordenadora, demonstrando que, para ela, essa relação tinha uma conotação positiva.

Com relação à colaboração, Mateus (2013) realizou um estudo que investigou as representações de práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês, pela perspectiva de licenciandos/as envolvidos/as no Pibid Letras-Inglês da UEL. Nesse estudo, a autora aponta que os licenciandos/as se comprometeram com valores da formação colaborativa, como “compartilhar experiências, planejar conjuntamente, aprender pela experiência do outro” (p. 20, grifo meu), assim como é exposto por Bruna.

Contudo, ao mesmo tempo, Mateus (2013) expõe que a formação colaborativa promove dependência e se configura como uma prática temporária e situada no contexto da universidade. Nesse sentido, observemos a fala de Andressa, que discordou totalmente da influência do Pibid como motivador para docência:

Excerto 5:

Andressa: Eu acho que o Pibid não estimulou muito a minha carreira porque é naquele contexto [...] eu me imaginava... eu ficava: “Imagina agora eu sozinha com essa turma aqui!” [...] eu sempre achava *fake*, porque tem eu e um colega, na vida real não tem eu e o colega e a professora regente [...] (E)

Percebe-se que Andressa se refere ao Pibid de forma geral (“o PIBID não estimulou”), no entanto, seu posicionamento parece estar mais relacionado à experiência prática no contexto da escola pública, pois se refere ao *estar com a turma*, atuando colaborativamente com um colega e a professora supervisora. Proposta que, segundo ela, é “*fake*”, uma atuação que, confrontada com a “vida real”, não existe, figurando no mundo da fantasia, representando uma espécie de dramatização. Como a própria professora expõe em “[...] é quase um teatro, sei lá”.

Para finalizar esse tema (motivação para a docência), considerando uma perspectiva positiva, vejamos o excerto 6, retirado da entrevista de Júlia.

Excerto 6:

Júlia: [...] eu já sabia que ia ser professora, né?! Então, durante a faculdade, é... dos materiais que eu vi, de como ensinar eu... eu achava bonito, achava interessante, achava que era necessário, então, eu comecei a gostar, daí, veio o Pibid. O Pibid me ajudou muito e fez com que eu tivesse mais interesse. (E)

Podemos perceber que a participante teve uma experiência completamente motivadora (tendo assinalado que concorda totalmente com a afirmação “Participar do Pibid me motivou a ser professor”). Essa experiência ampliou seu desejo pela profissão, representado pelo advérbio de intensidade em “mais interesse”, embora ela já tivesse a intenção de ser professora pelos motivos que já foram discutidos, quais sejam: “Identificação com a profissão”, “Amor pelo inglês” e “Potencial para mudar a vida dos alunos”.

Júlia demonstra entusiasmo com relação aos conteúdos teórico-metodológicos com que teve contato, caracterizando um sentimento de descoberta (HUBERMAN, 2007). Além disso, utiliza uma gradação que eleva esse conhecimento, saindo da aparência (“bonito”, “interessante”) para um nível indispensável, essencial, como algo que não pode faltar (“necessário”).

É interessante considerar que, assim como observado por Mateus, Oliveira e Sodré (2015)⁴¹, Júlia também personifica o Pibid, apontando que o programa a ajudou, caracterizando-o como uma “entidade”; bem como Andressa em “o Pibid não estimulou”. Já Bruna atribuiu seu aprendizado a uma das ações realizadas dentro do programa, a qual fora desenvolvida colaborativamente entre atores sociais (MATEUS, 2013) (ela, os colegas e a orientadora): “eu aprendi muito fazendo as atividades” (Bruna – E).

De modo geral, podemos observar que a participação no Pibid pode motivar os bolsistas de iniciação à docência a seguir na profissão de variadas maneiras (ainda que parcialmente), seja pela prática em sala de aula, no relacionamento com os alunos, ou pela elaboração de materiais. A constituição dessa experiência (sobretudo com relação às pessoas envolvidas) é o que torna a contribuição única, com influências mais ou menos positivas, na percepção dos egressos.

4.1.2 Inserção Profissional

Para compreender as representações que esses professores possuem sobre a docência, é importante considerar o lugar de onde falam (MATEUS, 2013). Assim, vale considerar a *Inserção profissional* desses participantes, para que se possa traçar um paralelo entre os locais e/ou modos de atuação e os aspectos vivenciados enquanto professores iniciantes.

Entre os setores de atuação, temos dois participantes (20%) que trabalham em Instituições formais (P6: Instituto de idiomas; P7: Escola pública), mas que também atuam de forma autônoma, como professores particulares. Já os demais professores atuam em apenas um tipo de setor (80%), sendo três professores particulares, dois professores do ensino superior público e três professores do

⁴¹ Estudo já exposto no capítulo 2, em que revisam seis trabalhos disponíveis nas bases de dados Scielo e Capes e analisam as representações de três licenciadas que participaram do programa.

ensino básico privado. O quadro 5, a seguir, expõe as práticas profissionais dos respondentes à época da pesquisa.

Quadro 5 – Inserção profissional dos participantes da pesquisa.

PARTICIPANTES	SETOR DO MERCADO
P1	Ensino Superior Público
Andressa	Ensino Superior Público
P3	Professor particular
Júlia	Escola particular
P5	Escola particular
P6	Instituto de Idiomas Professor particular
P7	Escola pública Professor particular
P8	Escola particular
Bruna	Professor particular
P10	Professor particular

Fonte: a autora

Conforme apresentado no quadro 5, três participantes (P1, Andressa, P7) (30 %) estão atuando no ensino público, contudo, apenas P7 está inserido(a) no ensino básico, o(a) qual também atua como professor(a) particular. Embora tenhamos um número baixo de participantes, esse dado ainda chama a atenção, pois um dos objetivos do Pibid é formar professores “comprometidos com a mudança da escola” (FORPIBID, 2016, p. 3), sendo que, nesta amostragem, a maioria não está atuando neste setor.

É importante, contudo, considerarmos as justificativas apresentadas pelos respondentes para não atuarem no ensino público, as quais foram agrupadas em três categorias, conforme o quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Questão 11 (Q) - Caso não trabalhe no ensino público, aponte por quais razões você não atua neste setor

Categoria	Respostas dos participantes:
Acesso à carreira	<p>“Por não ter conseguido ainda passar em um concurso e como estou no momento trabalhando em uma escola privada, não consegui horários disponíveis para o PSS*” (Júlia);</p> <p>“Porque não tive oportunidade de prestar concurso, e também acredito que o ambiente de trabalho privado é menos exaustivo” (P6);</p> <p>“Poucos concursos” (P8)</p> <p>“Falta de oportunidades na cidade onde moro” (P5)</p>
Condições de Trabalho	<p>“Péssimas condições de trabalho e baixíssima remuneração” (P10);</p> <p>“DECEPÇÃO” (Bruna);</p> <p>“Porque não tive oportunidade de prestar concurso, e também acredito que o ambiente de trabalho privado é menos exaustivo” (P6);</p>
Opções no mercado de trabalho	<p>“Porque não quero” (P3).</p>

Fonte: a autora.

*Processo Seletivo Simplificado: forma de contratação de professores temporários no Estado do Paraná.

A partir das justificativas expostas no quadro 6, podemos depreender que Júlia, P5, P6 e P8 não descartam a possibilidade de trabalhar no ensino público, pois afirmaram não atuar por falta de oportunidade de acesso à carreira, sobretudo com relação ao ingresso por meio de concurso público (apontado por Júlia, P6 e P8).

P6, entretanto, aponta uma segunda razão e, em função disso, sua fala foi inserida em duas categorias (“Acesso à carreira” e “Condições de Trabalho”). Embora ela não descarte a possibilidade de trabalhar na escola pública, afirma que considera “o ambiente de trabalho privado é menos exaustivo”, o que pode representar sua preferência por esse setor. Vale mencionar que esta professora não atua na educação básica, sendo que sua experiência profissional se inseria em Instituto de idiomas e como professora particular.

Assim, P6, assim como P10 e Bruna, apresenta descontentamento com as condições de trabalho na rede pública. P10 expõe representações já presentes no senso comum, sobre a precariedade do ensino público e “baixíssima remuneração”

(OLIVEIRA; FERNANDES, 2011). Enquanto Bruna, como já discutido, aponta que sua experiência no Pibid foi “traumática”, a qual pode estar relacionada à “decepção” que se refere; fazendo com que não esteja preparada para atuar em ambiente escolar, conforme está disposto no excerto 7:

Excerto 7:

Pesquisadora: Hoje, você se considera preparada?

Bruna: Pra dar aula em escola pública e particular, não. Mas eu acho que isso também é meu, [...] eu tenho uns problemas aí, que não vem ao caso, que eu acho que me impedem de me sentir preparada. (E)

Observamos que Bruna expõe seu despreparo para trabalhar em ambiente escolar, seja particular ou público, expondo que “também” possui motivos particulares para essa percepção, sem especificá-los. Assim, seu descontentamento, talvez, não esteja relacionado ao setor público propriamente, mas sim aos embates de relacionamento vivenciados em salas de aula, os quais vivenciou durante o Pibid, mas que não se restringem a ele.

Por fim, ainda em relação ao quadro 6, P3 expôs que “não [quer]” trabalhar no setor público, optando por outra opção dentre as possibilidades no mercado de trabalho, no entanto, o participante não especificou os motivos para não se sentir atraído(a) pelo setor. Lembremos que este(a) participante atua apenas como professor(a) particular.

Desse modo, embora a maioria desses respondentes não esteja atuando em escola pública (apenas P7 atua), não é possível afirmar que o Pibid é falho em motivar os egressos para trabalharem nesse contexto, pois alguns desses professores atuariam se tivessem a oportunidade (Júlia, P5, P6, P8). Logo, o Pibid sozinho não é capaz fazer com que professores “diferenciados” e “comprometidos” (FORPIBID, 2016) com a escola estejam inseridos na educação básica, sendo necessário criar condições para que o acesso ocorra.

4.1.3 Satisfação com a Profissão

Sobre o terceiro tema abordado nesta categoria, vale observar que duas egressas apontaram que apresentam um nível de satisfação alto (20%), sendo que ambas atuam apenas como professoras particulares (Bruna e P10). Os demais

participantes assinalaram estar medianamente satisfeitos (80%) e ninguém apontou o nível baixo.

Já a respeito de escolher novamente ter essa profissão, a maioria respondeu afirmativamente (70%), enquanto três não mais escolheriam ser professores (30%):

- P5 - que atua em uma escola particular, desde Educação infantil até Ensino Médio, tendo dois anos de experiência na docência;
- P7 - que atua em escola pública, no Ensino fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, trabalhando em quatro escolas e tendo apenas um ano de experiência. Atua ainda como professor particular;
- P8 - que atua em uma escola particular, na Educação infantil e Fundamental II, tendo quatro anos de experiência na docência; Iniciou suas atividades docentes antes da formação.

Percebemos que cada um desses três participantes apresenta aspectos particulares de experiência, contudo algumas observações podem ser feitas.

Os três trabalham em salas de aulas, com mais de uma modalidade de ensino; P7, inclusive, trabalha em variados ambientes escolares (quatro). Sendo que entre os outros participantes (que ainda seriam professores) apenas uma se encontra em condições parecidas (Júlia – que atua com turmas de Educação Infantil a Fundamental II, em uma escola particular), o restante atua como professor particular (40%), com Ensino Superior (20%) e Instituto de Idiomas (10%). Assim, a quantidade de turmas variadas pode estar relacionada a uma grande quantidade de trabalho que, dependendo das realidades dos contextos em que se inserem (sobre as quais não podemos afirmar), podem ter levado à mediana satisfação e a uma possível escolha diferente de profissão.

Além disso, dois desses professores têm pouca experiência na docência (P5: dois anos e P7: um ano), tendo iniciado na profissão apenas após a formação. Assim, estão na fase de “Entrada na carreira” (HUBERMAN, 2007), podendo ainda estar “explorando”, “tateando”, num momento sensível em que há muito para aprender (TARDIF, REYMOND, 2000). É justamente nessa fase, que Tardif e Reymond (2000) expõem que ocorre uma escolha provisória pela profissão, marcada por tentativas, erros e investigações, que podem levar ao “abandono da profissão” (VEENMAN, 1084).

4.1.4 Os Enfrentamentos do Professor Novato

Passemos à observação das condições de trabalho das três participantes entrevistadas, observando se/como os aspectos da literatura quanto aos Enfretamentos do professor novato foram vivenciados por essas professoras. Desse modo, tratarei de excertos das entrevistas relacionados às práticas profissionais após a graduação, vivenciadas por Andressa, Bruna e Júlia.

A experiência profissional de Andressa.

Andressa formou-se em 2012 e tem atuado como professora e pesquisadora. Trabalha em uma universidade pública, situada no norte do Paraná e está cursando Doutorado em Estudos da Linguagem, pela UEL, onde se graduou e cursou Mestrado (também em Estudos da Linguagem).

Ela afirma que “[ama] ser professora”, contudo expôs que sua satisfação com a profissão é mediana. Segundo ela, esse sentimento pode estar relacionado ao contexto sócio-histórico vivenciado quando da resposta ao questionário. Observemos o excerto 8.

Excerto 8:

Andressa: Eu amo ser professora! Agora, eu acho que eu coloquei médio, talvez pelo contexto que a gente tá atualmente, então, a gente tá enfrentando uma greve⁴², [...] a gente tem razão pra isso, mas, enfim, a gente vê que a nossa profissão é sempre muito criticada pela sociedade, pelo outro [...] antigamente, quando eu falava que queria fazer Letras “Ah, mas você vai ser pobre”. [...] agora, a gente ganha muito bem e não tem que fazer greve, então, tipo assim, a nossa profissão é sempre uma contradição, entendeu? Quando é bom falar que professor ganha mal, professor ganha mal, quando é bom falar que professor ganha muito bem e tá reclamando de barriga cheia, professor ganha bem. Então, eu acho que essa desvalorização.

⁴² Os trabalhadores da rede pública do Estado do Paraná, tanto da educação básica, quanto superior, iniciaram uma greve em outubro/2016, quando a coleta de dados foi iniciada. Entre os motivos da paralisação, estava o rompimento de compromissos firmados pelo governo em 2015, quando também houve uma greve. Mais informações sobre o assunto estão disponíveis em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/professores-da-rede-estadual-iniciam-greve-no-pr-por-tempo-indeterminado.html>>

Percebemos que Andressa se refere à valorização social da profissão docente, ou seja, o aspecto que não a deixa altamente satisfeita com a profissão está relacionado à profissionalização (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2005); ao reconhecimento do professor, que é visto de forma contraditória na sociedade, ora não têm boa remuneração (“Ah, mas você vai ser pobre”), ora é muito valorizado “tá reclamando de barriga cheia”. Andressa evoca, ainda, uma voz coletiva, para apontar que sua percepção sobre a constante crítica ao professor (“é sempre muito criticada”), é a mesma de toda a classe docente (“a gente vê que a nossa profissão”).

Com relação a seus primeiros contatos com uma sala de aula, Andressa expôs:

Excerto 9:

Andressa: Depois de formada eu fui fazer o estágio do mestrado. E aí, foi totalmente diferente, mas foi muito legal, mas assim, foi muito assustador, porque eu comecei logo com a professora [nome da professora] [...] ela é muito boa [...] Apesar de ser um estágio eu não me via capaz de trabalhar com ela. [...] Aprendi muito, mas aí essa é uma situação que eu não me sentia confiante, por exemplo, entendeu?
[...] aí depois eu acabei entrando na [nome da Universidade] [...] Assim, “Tá aqui tuas aulas, tá aqui tuas turmas, se vira”. Então, essa autonomia e essa responsabilidade me deu também medo, [...] mas me deu muita confiança, sabe? E claro que a gente erra, muito, mas eu me descobri, assim, gosto muito de onde eu dou aula, enfim.

Neste excerto, percebemos que Andressa, após a graduação, se inseriu diretamente no contexto do ensino superior, não tendo experiência com ensino básico. Teve uma experiência de estágio no curso de Letras da UEL, em que se sentiu “[assustada]”, intimidada, não pelo contexto de sala de aula, mas por estar trabalhando juntamente “com” uma professora que admira (“eu não me via capaz de trabalhar com ela”). Assim, sua relação afetiva com essa experiência se referia à falta de “confiança” para trabalhar com essa professora.

Posteriormente, Andressa assumiu suas próprias turmas na universidade em que ainda trabalha. Ao utilizar a expressão “se vira”, ela demonstra o aspecto mencionado por Flores (1999) sobre o professor novato encontrar-se sozinho, com pouco apoio, diferentemente de outras profissões, em que os mais experientes instruem os iniciantes. Entretanto, a egressa afirma que se sentiu confiante para a tarefa, embora “com medo” da “autonomia” e da “responsabilidade”. Andressa

entende que é uma fase de descobertas e erros, e ancora sua fala numa condição coletiva, para justificar que se trata de algo vivenciado não só por ela (“E claro que a gente erra, muito”).

Por fim, nessa fala Andressa expõe que este foi um momento de “descoberta”, a qual guia seu desejo de aperfeiçoamento profissional, pois “[gosta] de estar no contexto de Ensino Superior”, apontando em outro momento, inclusive, que se “tivesse que dar aula no Ensino Regular, não ia conseguir”.

Quanto aos obstáculos/enfrentamentos, a egressa afirmou que suas maiores dificuldades se referem ao relacionamento com outras pessoas. Vejamos o excerto 10.

Excerto 10:

Andressa: Eu acho que a minha maior dificuldade... ainda hoje, é assim, lidar com pessoas: alunos, coordenadores e tal. No sentido que sempre tem um probleminha com aluno. [...] Talvez pela minha idade... muitos alunos são da minha idade, mais velhos... daí, eu acabo “Ai, tá bom!” Então, eu acho que é isso que é a minha maior dificuldade.

Percebe-se que Andressa acredita que “probleminha[s]” de relacionamento com pessoas, sobretudo alunos, “sempre” ocorrem, ou seja, situações adversas acontecem continuamente, tendo-as vivenciado desde o passado ao momento presente (“ainda hoje”), mesmo que essas adversidades sejam consideradas em diminutas proporções. Quando utiliza “eu acho” ela demonstra um processo mental de reflexão sobre suas atitudes frente a esses “problemas”, buscando compreender possíveis razões (“talvez”) para sua própria postura, concluindo que o fator “idade” interfere em seu posicionamento franco, pois acaba cedendo às reivindicações de alunos da sua idade ou mais velhos. Expondo isso como uma dificuldade, ela parece compreender que precisa rever seu posicionamento em relação às decisões tomadas.

Desse modo, podemos afirmar que alguns aspectos da fase inicial docente estiveram presentes na inserção profissional de Andressa após a graduação, como insegurança (representada pelo “medo” e intimidação frente a outra professora e aos alunos), o erro (considerado como vivência coletiva), a necessidade de buscar sozinha formas de realizar o trabalho (representada em “se vira”) e a descoberta (em que descobriu o gosto pelo ensino superior). O discurso da egressa não evidenciou

um “choque” propriamente dito, mas entende que suas experiências lhe apresentaram situações de aprendizado e descoberta, algo que, para ela, ocorre em toda prática social, como é representado em “Eu acho que a gente sempre aprende... tudo. Por exemplo, essa conversa que a gente tá tendo hoje, eu vou aprender um monte com isso aqui, entendeu? Eu, você, enfim”. Ou seja, Andressa parece compreender que ao interagir por meio do discurso (“essa conversa”) ela tanto expõe suas percepções quanto age sobre elas, aprendendo algo consigo e com o outro.

Considerando sua convicção atual para o trabalho no ensino superior e no contexto de pesquisa, considero que Andressa está na fase de “estabilização”, pois vivenciou aspectos de “exploração” (com insegurança, tentativa e erro), tendo ainda esses sentimentos, mas já está em busca de aperfeiçoamento, tendo objetivos profissionais determinados (TARDIF, REYMOND, 2000).

A experiência profissional de Bruna

Bruna se formou em 2014 e atua no ensino de inglês como professora particular, sendo também graduada em Jornalismo.

Ela afirma que se sente altamente satisfeita com a profissão docente por conta de sua atuação como autônoma, como vemos no excerto 11.

Excerto 11:

Bruna: Dar aula particular é muito diferente de dar aula pra uma sala de aula na escola. Se eu estivesse dando aula na sala de aula na escola pública ou particular, eu não sei se eu diria que a minha satisfação estaria muito alta. Baseado no que foi o meu estágio dando aula no [nome do colégio], eu não estaria nem um pouco satisfeita. [...] Eu não posso te dizer, porque eu não... assim, a minha experiência foi com o estágio. Quando você é estagiário, você tá na base da pirâmide, né? Então, você é pisoteada por todos: aluno, professor, diretor... Quando você já tá concursada, talvez a experiência seja diferente, então, não posso falar como que eu estaria.

Percebemos que Bruna, tendo como única experiência em ambiente escolar a participação do Pibid, utiliza-a como referência e, em contraste ao seu trabalho autônomo, expõe sua insatisfação com a experiência no programa. Ela compreende que sua posição social no Pibid foi a de “estagiária”, vocábulo recorrente em seu

discurso quando se refere ao programa. Entende que a condição social de um “estagiário” é diferente da de um professor propriamente, e utiliza a metáfora da pirâmide para expor que o estagiário é inferior a todos os outros sujeitos da escola, sendo “pisoteado” por eles, ou seja, suas necessidades, pensamentos, ações etc. não são considerados/valorizados.

Em função de sua representação sobre o “estagiário”, ela entende a possibilidade de uma experiência diferenciada quando se é professor, concursado. Expondo sua incapacidade para julgar o sentimento que emerge desse lugar social (“não posso te dizer”, “não posso falar”).

A egressa já atuava como professora particular antes de entrar na graduação, sendo este um dos motivos da busca pela formação, e expõe que o trabalho com seus alunos, em geral, é “muito tranquilo”, pontuando apenas um aspecto negativo. Como vemos no excerto 12.

Excerto 12:

Bruna: aula particular é, assim... sempre é muito tranquilo, sempre. [...] sempre me dei muito bem com todos eles [os alunos]. [...] Assim, sempre muito tranquilo. [...] Tem uns aspectos ruins de dar aula particular, que é... assim, você fica meio que um, um empregado *vip* do seu aluno, aí, meio que você fica a mercê do seu aluno. Aí, se o aluno cancela, você perde uma aula, você perde dinheiro... e você não pode ficar reclamando muito, porque você também pode perder o aluno, sabe? [...] geralmente, eu não me irrito muito com essa história de cancelar, mas eu tenho um aluno específico que me faz essas, me irrita.

Percebemos que Bruna enfatiza que o trabalho como autônoma é calmo, sem perturbações emocionais (“é muito tranquilo”), uma ordem e serenidade que prevalecem perpetuamente em sua atuação (ênfatisada na repetição de “sempre”). Expondo um único ponto negativo, relacionado a uma representação mercadológica, em que se é uma espécie de “empregado *vip*” e, na condição de *prestador de serviço*, depende da necessidade do *contratante*. Assim, não havendo serviço prestado (por cancelamento) não se recebe pagamento. Além disso, como em toda relação mercadológica, um contratante insatisfeito (aluno, pai/mãe/responsável pelo aluno) procura outro prestador de serviço (professor), logo, não se pode “ficar reclamando muito” a fim de manter uma boa relação com o *contratante*.

Desse modo, com relação à atuação profissional de Bruna após a graduação, não houve mudanças/choque quanto ao relacionamento com aluno e ambiente de trabalho. Esse embate, entretanto, foi vivenciado durante o Pibid e contribuiu para formar as representações que a egressa apresenta sobre a sala de aula, podendo ter influenciado em suas escolhas profissionais.

Bruna afirma, ainda, que as mudanças a partir do aprendizado na graduação ocorreram mais com relação ao “aprender a dar aula”. Vejamos o excerto 13.

Excerto 13:

Bruna: Antes a minha atividade era [...] enfim, básico. Claro que depois do curso da Letras melhorou milhares de vezes. [o que eu mais aprendi foi] como planejar uma boa atividade e estratégias de ensino.

Logo, a egressa considera que sua prática se modificou por conta das atividades exercidas durante a faculdade (inclusive no Pibid), apontando um aprimoramento teórico-metodológico, que representa um crescimento profissional no campo da profissionalidade docente, sobre o qual discuto mais detalhadamente na terceira categoria de análise. Considero, portanto, que Bruna estaria na fase de “estabilização”, procurando pelo domínio de aspectos do trabalho (TARDIF; REYMOND, 2000).

A experiência profissional de Júlia

Júlia se formou em 2012, atuou brevemente em escola pública, como professora temporária contratada e afirma ter gostado da experiência, como está disposto no excerto 14.

Excerto 14:

Júlia: Eu dei três meses de aula no PSS, porque eu peguei no final, tava acabando o ano, adorei! Eu simplesmente amei a escola que eu dava aula! Por isso que eu falo... eu comparo muito. É interessante você ter dado aula num instituto de idioma, numa escola particular e numa escola pública. [...] a gente fala tanto dos alunos da escola pública, mas tantos alunos são tão mais educados que os da escola particular. Justamente porque escola particular os pais pagam, então, eles acham que eles mandam e podem fazer o que quer. Já alunos de escola pública... é difícil não só pelos alunos, né?! [...] São poucos recursos. Na escola particular você tem todos os recursos do mundo, mas aí eu vejo... eles dão valor nos recursos que eles tem? Não.

Vemos que Júlia apresenta uma gradação de intensidade sobre sua avaliação afetiva a respeito da escola em que atuou (“adorei”, “amei”), enaltecendo sua afetividade com a escola. Além disso, expõe que costuma comparar suas práticas em ambientes diferenciados (“eu comparo muito”), apresentando uma representação de que os alunos da escola pública (“tantos”, mas não todos) são mais educados que os da escola particular, a qual foi construída em confronto com uma percepção coletiva (“a gente fala”) que percebe os alunos de escola pública como mal educados, fala suprimida que pode ser depreendida a partir da conjunção adversativa “mas”, ou seja, se “fala tanto [que] os alunos da escola pública [são mal educados], mas tantos alunos são tão mais educados que os da escola particular”.

Júlia também expressa que há uma visão mercadológica com relação à atuação em escola particular (“porque [...] os pais pagam, então, eles acham que eles mandam e podem fazer o que quer”), o que justificaria uma posição de aluno “contratante” que pode controlar o serviço prestado (“mandam”) e deve ser atendido sobre “o que quer”.

Quando afirma que na escola pública “é difícil não só pelos alunos”, a egressa expõe que há mais de um fator que dificulta as condições de trabalho, citando expressamente a falta de recursos. Já na escola particular, ela parece acreditar que os problemas advêm, principalmente, da falta de compromisso dos alunos, pois na escola particular os recursos são imensuráveis (“você tem todos os recursos do mundo”), no entanto, os alunos “[não] dão valor”. Considerando a comparação comportamental entre alunos da escola pública e particular, é possível depreender que essa falta de valor se expressa em seus comportamentos, o que pode ser confirmado na fala “Não levam muito a sério, acham que não reprova [...] então você tem que ficar insistindo, sabe? Lidando com comportamento do aluno”.

Sobre essa dificuldade em motivar o aluno a aprender (VEENMAN, 1984), Júlia expõe:

Excerto 15:

Júlia: Várias situações eu me senti muito mal, senti que não tava indo, por mais que eu me esforçava, dava coisa diferente... eles relaxavam, [...] Então, isso me desmotivava muito, sabe assim? Eu me sentia muito, muito mal com isso, então, eu falava “Nossa, será que eu não tô aguentando? Será que sou eu?... eu vou pensar no que eu posso fazer pra melhorar... mas não, tudo, tudo que você tentava de diferente era aquela coisa.

Neste excerto, Júlia demonstra uma “ansiedade” (NONO, MIZUKAMI, 2006), comparando sua prática com ideais que deseja alcançar (“Será que sou eu?”, “no que eu posso fazer para melhorar”). Entretanto, ao realizar essa reflexão (“vou pensar”), apresenta sentimentos “contraditórios” (NONO, MIZUKAMI, 2006), pois ora está considerando sua prática docente, procurando maneiras de melhorar, ora pensa mais em sua própria valorização, pois percebe que nenhuma ação diferenciada teve efeitos (ênfaticamente pela repetição de termos - “tudo, tudo”).

Ainda sobre a experiência no contexto público, no excerto 16, ela expõe uma experiência que lhe despertou interesse.

Excerto 16:

Júlia: [...] eu me envolvi muito com os alunos da escola pública, eu conhecia cada realidade ali, né?! Eu conversava muito com eles, eu via que pra eles era cansativo, muitos não tinham vontade de fazer vestibular, não tinha vontade de nada, então, isso me pegou muito, sabe?

[...] eu gostei bastante de escola pública e daria aula com certeza, na verdade, eu quero!

Neste excerto, Júlia expõe que conhecer aspectos pessoais dos alunos acarretou em um sentimento de surpresa (ou uma espécie de “choque”), expresso em “isso me pegou muito”, sendo algo que lhe despertou interesse/atenção, pois não era conhecido. Assim, Júlia manteve uma relação afetiva próxima aos alunos e “conhecia cada realidade”, ou seja, demonstra que havia mais de uma realidade naquele contexto; variadas realidades de vida, de motivações, vontades etc. sobre as quais não ficou alheia (“eu me envolvi muito”).

Júlia afirma que deseja voltar a atuar nesse contexto. Trata-se de um desejo real, expressado em “com certeza” e enfatizado em “na verdade, eu quero”.

Com relação à segurança, preparação, observemos o excerto 17.

Excerto 17:

Júlia: Eu nunca tive, assim... nunca estive sozinha com uma turma, então, é diferente [...] “Pronto, agora eu vou ter que dar conta sozinha de uma sala inteira”, é difícil! Então, eu não me sentia totalmente preparada, né? Então, é nesse sentido, eu me senti um pouco insegura, por mais ajuda que eu tive do Pibid.

Júlia demonstra que reconhece a “ajuda do Pibid”, exposto novamente como “entidade” (MATEUS, OLIVEIRA, SODRÉ, 2015). No entanto, esta experiência se

deu numa prática colaborativa (MATEUS, 2013), de modo que, quando estava “sozinha” pela primeira vez (“nunca estive sozinha”), ainda sentiu insegurança, embora colocada em um nível baixo, como percebemos pelo uso do advérbio de intensidade (“pouco insegura”), e pela fala de ordem oposta em “não me sentia totalmente preparada”. Ou seja, considerando uma escala, sua segurança situava-se no campo intermediário, não figurando no nível mais baixo, pois a insegurança era “pouca”, nem alcançando o nível mais alto, pois a preparação não era “total”.

Ao afirmar “Agora eu vou ter que dar conta sozinha de uma sala inteira”, Júlia refere-se ao processo solitário de indução profissional (FLORES, 1999), também exposto por Andressa. Além disso, “ter que dar conta” expressa uma obrigatoriedade, uma cobrança pelo sucesso, o qual está relacionado à totalidade da turma.

Por fim, o uso do pretérito perfeito “me senti um pouco insegura” expõe que tal sentimento refere-se àquela experiência passada. Júlia expõe, inclusive, que: “Eu acho que melhorei bastante [...] claro que a gente quer sempre melhorar, mas eu tô mais segura”. Logo, a egressa percebe uma evolução neste aspecto e evidencia a busca constante por aprimoramento.

Percebo, portanto, que Júlia vivenciou aspectos da fase inicial docente, como surpresa (ou choque) frente às “realidades” pessoais e comportamentos de alunos, a insegurança na atuação, o trabalho solitário, o tateamento (comparando experiências), as dificuldades (sobretudo em motivar para o aprendizado), os sentimentos de ansiedade e contradição. E, embora aponte que sente mais segura, percebe-se que alguns desses aspectos ainda se fazem presentes, como a dificuldade para motivar os alunos, a ansiedade e contradição. Assim, compreendo que ainda está fase de “exploração” (TARDIF; REYMOND, 2000).

4.2 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO: A PARTICIPAÇÃO NO PIBID

Nesta seção analiso a configuração do Pibid no contexto de prática em que se envolveram os participantes da pesquisa. Assim, os elementos temáticos considerados são: a) Motivações para a participação no programa; b) As atividades desenvolvidas; e c) Os objetivos do programa.

4.2.1. Motivações para a participação no programa

Discuto, primeiramente, quais as razões apontadas pelos egressos para terem participado do Pibid. Seus apontamentos estão listados no quadro 7, a seguir, tendo sido divididos em cinco categorias.

Quadro 7 – Pergunta 25 (Q) - Por qual(is) motivo(s) você quis participar do PIBID?

CATEGORIAS	MOTIVOS APRESENTADOS
Incentivo financeiro	<p>“Bolsa” (P5)</p> <p>“BOLSA” (Bruna)</p> <p>“Inicialmente, por conta da bolsa. Depois, pela contribuição na minha formação” (Andressa)</p> <p>“Porque necessitava de dinheiro e também era uma oportunidade de aprender mais sobre a minha profissão” (P6)</p> <p>“Possibilidade de estar inserido na escola. E bolsa” (P7)</p>
Inserção em atividade prática de ensino	<p>“Pela oportunidade de vivenciar o cotidiano de uma escola pública” (P1)</p> <p>“Para crescer profissionalmente adquirindo experiência como professora” (Júlia)</p> <p>“Experiência no ensino público” (P3)</p> <p>“Possibilidade de estar inserido na escola. E bolsa” (P7)</p>
Aprendizado	<p>“Inicialmente, por conta da bolsa. Depois, pela contribuição na minha formação” (Andressa)</p> <p>“Porque necessitava de dinheiro e também era uma oportunidade de aprender mais sobre a minha profissão” (P6)</p>
Acompanhamento especializado	<p>“Acompanhamento da professora regente e da coordenadora” (P8)</p>
Convite	<p>“Já fazia parte de um projeto na UEL e fui convidada a participar” (P10)</p>

Fonte: a autora.

Percebemos, com base no quadro 7, que o motivo mais apontado foi a Bolsa⁴³ (50%), sendo que dois participantes (40% dos que apontaram a bolsa) expuseram-na como único motivador (P5 e Bruna). Bruna, no entanto, afirma ter se dedicado ao programa (“eu entrei pela bolsa, mas eu me dediquei ao longo [...] eu sempre me dediquei muito durante os anos de Pibid”). Já P6 e Andressa, além da

⁴³ O estudante bolsista de iniciação à docência recebe bolsa de R\$ 400,00.

bolsa, também expuseram que seria uma oportunidade para aprender, não especificando exatamente em que dimensões, se teórica ou prática.

Além disso, a oportunidade para vivenciar/experienciar/estar inserido na prática foi apontada por 40% dos respondentes; entre eles P7, que também apontou a bolsa como motivador.

Por fim, P10 foi convidada a participar, e P8 gostaria de ter o acompanhamento do professor da escola pública e do professor da universidade, os quais representam especialistas sobre o ensino.

4.2.2. As Atividades Desenvolvidas

Quanto às atividades desenvolvidas durante a participação no Pibid, observemos o excerto 18, que traz os apontamentos de P10, Andressa, Bruna e Júlia.

Excerto 18:

P10: O fato de planejarmos as aulas em grupo e aplicá-las. Podíamos em momento posterior comentar o que funcionou e o que não funcionou. Avaliávamos nossos erros e acertos pessoais. (Q)

Júlia: A gente montava um plano de aula, e era diferentes tipos de assuntos [...] E aí, a gente trabalhava isso um plano de aula inteirinho, a gente não montava sozinhos, né? Era em dupla, e a gente montava sempre com a coordenadora. [...] Aí depois [que] acabava o plano de aula, [...] a gente pensava em outro, com outro assunto diferente.

Ela [a coordenadora] assistia à aula, às vezes, né?! O que ajudou bastante, ela apontava o que podia melhorar, o que tava legal, o que não tava, enfim. [...] aquela reunião pra mim não podia faltar, porque era uma reunião muito importante, daí, ela falava os pontos negativos e os pontos positivos, isso me ajudou muito (E)

Bruna: A gente tinha reunião semanal com a orientadora da UEL, e a professora da escola e os bolsistas do PIBID, aí, a gente discutia o que a gente iria fazer... o que cada dupla ia fazer, porque teve um certo ponto... a gente dividiu cada sala em dupla, né? E aí, a gente, no primeiro semestre, a gente bolava as questões, as atividades, todo mundo junto, [...] e nessas reuniões, eu aprendi muito. [...] Porque a gente fazia atividade todo mundo junto ali, então, foi, assim, muito bom. (E)

Andressa: A gente planejava aula, a gente se reunia [...]. E aí, a gente discutia o que foi dado naquela semana e o que seria dado na semana seguinte, eu achava isso muito legal. (E)

Conforme as falas dessas egressas, percebemos a recorrência de algumas atividades: 1) A elaboração de material didático; 2) Prática em sala de aula, com aplicação do material produzido; 3) Reuniões de *feedback*, para discutir aspectos positivos e negativos. Além disso, as ações são permeadas pela colaboração, entre professores e bolsistas de iniciação à docência.

É interessante observar que, embora exponham a discussão sobre a prática em sala de aula, apenas Júlia esclarece que a professora coordenadora assistia às aulas, evento que acontecia “às vezes”. Bruna, em outro momento, também demonstra que a presença do coordenador durante a prática não era frequente: “[os orientadores] iam lá uma vez no semestre, ver a aula”. Essas percepções levam a questionar quais visões eram discutidas nas reuniões de *feedback*, principalmente quando a coordenadora não havia “[assistido] à aula”, uma vez que, segundo Júlia, a coordenadora era quem “falava os pontos positivos e negativos”.

Entretanto, diferentemente do exposto por Júlia, as falas de Andressa e P10 permitem apontar que elas participaram ativamente das discussões sobre as práticas realizadas (Andressa: “a gente discutia”; P10: Podíamos [...] comentar o que funcionou e o que não funcionou. Avaliávamos nossos erros e acertos pessoais). Já Bruna fala sobre as reuniões, mas foca na discussão para produção de material didático, não discorrendo sobre discussões a respeito das práticas realizadas. Vale observar, também, que a participação da professora supervisora nas reuniões foi citada apenas por Bruna.

Desse modo, embora não possamos delimitar quais os papéis exercidos propriamente por cada participante (sobretudo durante as reuniões de *feedback*), é inegável a presença da colaboração dentro das ações no programa, demarcada em todas as falas; a quais expõe uma voz coletiva pelo uso de “a gente” nos discursos de Andressa, Júlia e Bruna e pelo sujeito elíptico no discurso de P10 “[nós] podíamos”.

4.2.3 Objetivos do Programa no Contexto de Prática

Nesta seção, discuto alguns dos objetivos do Pibid, observando, a partir das percepções dos egressos, se/como foram efetivados no contexto de prática considerado: o subprojeto Letras-inglês da UEL.

Quanto à contribuição para a *valorização do magistério*, motivando para a docência, conforme já foi exposto na primeira categoria de análise, percebe-se que a participação no Pibid pode motivar os bolsistas de iniciação à docência a seguir na profissão de variadas maneiras. As experiências dos respondentes foram diversificadas e cada um expôs um aspecto negativo e/ou positivo diferente do outro.

Quanto aos fatores vivenciados no programa que contribuíram para a motivação para a profissão, temos: a) o bom relacionamento com alunos (P6); b) a aprendizagem de conhecimento prático (P5); c) a construção colaborativa de material pedagógico (Bruna); e d) o conhecimento teórico-metodológico (Júlia).

Já os aspectos negativos apontados não afastaram os participantes da profissão, mas também não os motivaram, tendo contribuído para algumas decisões no mercado de trabalho, como a opção por não atuar no ensino básico, feita por Bruna e Andressa. Tais aspectos, considerados negativamente, foram: a) atuação de coordenadores e/ou supervisores (P6, Bruna); b) desmotivação e desvalorização (P5); c) Prática colaborativa configurada como ação *fake* (Andressa); d) conflitos de relacionamentos com alunos (Bruna).

Vemos que os mesmos fatores podem ser positivos para uns e negativos para os outros (por exemplo, P6 teve um bom relacionamento com alunos, enquanto Bruna não o teve). Desse modo, a constituição das experiências é única, podendo variados fatores interferirem nas percepções dos participantes, tais como contexto, expectativas e frustrações (MARCELO GARCIA, 1999). Conforme a fala de Bruna (E), “no final acaba dependendo da percepção do próprio aluno”.

Sobre o *incentivo à docência na educação básica*, também foram obtidas percepções diferenciadas. Embora, nesta amostragem, tenhamos um número baixo de atuação na escola pública (apenas 1 participante = 10%), pudemos observar que, dos egressos que não atuam no setor público, 57% não descartam a possibilidade de trabalhar em escola pública.

Entretanto, algumas experiências demonstraram-se conflituosas e, a partir delas, alguns participantes afirmam não querer atuar em ambiente escolar, como é o caso de Bruna: “Vi que não queria dar aula no ensino público”; “Pra dar aula em escola pública e particular, não [estou preparada]”.

Vale observar, ainda, que para Bruna e Andressa, o Pibid configurou-se como única experiência em escola pública, demarcando um “choque” de realidade, exposto por elas exatamente neste termo, como vemos no excerto 19, a seguir.

Excerto 19:

Andressa: Eu estudei a vida inteira em colégio particular, e eu nunca dei aula em escola pública [...] eu não sabia como era uma escola pública, só das pessoas falarem [...] então, quando eu comecei no Pibid, foi, assim, um pequeno choque, mas, assim, por a gente estar naquele contexto, foi OK, funcionou, as aulas deram certo, tal. (E)

Bruna: [...] a minha experiência foi com estágio. [...] [Fiquei] muito, muito [surpresa]! É aquele negócio, né? Você saber na teoria e ver na prática, Jesus Cristo! É muito... é um choque. (E)

O Pibid possibilitou a essas participantes uma experiência completamente nova, em que houve um confronto com representações que possuíam a partir da “teoria” e do senso comum, “só das pessoas falarem”. O uso do pretérito imperfeito, na fala de Andressa (“não sabia”), demonstra que essa condição de “não saber”, não ter conhecimento sobre, ficou no passado, tendo passado a conhecer “como [é] uma escola pública” por conta da experiência no programa.

Essa *inserção no cotidiano de escolas públicas* também é preconizada e proporcionaria *criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes*. Como vimos, as falas do excerto 18 expuseram a vivência de tais aspectos, quanto à criação de materiais (como em: “a gente montava planos de aula” – Júlia; “a gente bolava as questões, as atividades” – Bruna), e quanto às experiências em práticas docentes (“a gente discutia o que foi dado” – Andressa; “O fato de planejarmos as aulas em grupo e aplicá-las” – P10). Já com relação aos aspectos tecnológicos, é possível afirmar que podem acontecer experiências neste sentido, como é evidenciado em uma das experiências de Bruna no programa: “a gente tava montando uma espécie de game, pra tentar usar um videogame educativo”.

Com relação à *articulação entre teoria e prática*, tida como uma oportunidade de elevação da qualidade do ensino, os participantes apontaram:

Quadro 8 – Assertiva 3 (Q): As atividades desenvolvidas complementaram meu estudo teórico como aluno/professor.

Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Não sei responder
70 %	20%	10%	0%	0%
Andressa Bruna Júlia P5 P7 P8 P10	P1 P3	P6	-	-

Fonte: a autora

Percebemos, com base no quadro 8, que os egressos acreditam que o Pibid contribuiu também com relação ao estudo teórico, complementando o curso de graduação, mesmo que parcialmente. Sendo que somente P6 discordou da afirmação, correspondendo a 10% dos participantes. Esse egresso justifica sua percepção, afirmando que os colegas lhe “ensinaram muito mais na prática e na conversa” e que os orientadores não chegaram a “passar textos pra ler (verdade), e um ainda sempre faltava nas reuniões”.

Quanto a esse tema, vejamos o excerto 20.

Excerto 20:

Andressa: acho que foi quando a gente realmente começou a atrelar artigos, então... teorias com a nossa prática [...] eu comecei a dar mais importância pra como aquele aluno poderia aprender melhor, por que aquele aluno não tava aprendendo, enfim. (E)

Bruna: [Havia] as discussões teóricas por trás de cada atividade, porque eu lembro que a nossa orientadora, a gente... cada atividade tinha uma, alguma discussão teórica por trás dela. (E)

Andressa expõe que as discussões sobre a prática, que ocorriam nas reuniões, eram pautadas em discussões teóricas, evidenciando a articulação teórica e prática (“atrelar”). Além disso, obter conhecimento acerca de teoria(s) de aprendizagem marcou uma mudança para a egressa, a qual é representada pelo conectivo temporal “quando” e pelo verbo começar no passado “comecei”, indicando o início de uma atitude em função de conhecimento adquirido no Pibid.

Bruna também aponta que houve a relação entre a elaboração de material didático e conhecimento teórico que embasava tal prática (“cada atividade tinha

uma, alguma discussão teórica por trás dela”). No entanto, Bruna acredita que “o curso de Letras é muito utópico”, incluindo as discussões teóricas no Pibid, pois afirma que:

Excerto 21:

Bruna: as minhas duas orientadoras do Pibid [estavam] sempre falando o que é pra fazer e o que não é pra fazer. Mas elas iam dar aula? Iam nada, iam lá uma vez no semestre, ver a aula. (E)

Assim, a egressa acredita que o discurso sobre a(s) realidade(s) de sala de aula era idealizado, apontando as ações que deviam ser realizadas (“o que [era] pra fazer”) sem considerar o contexto em que seriam colocadas em prática. Além disso, nessa fala, Bruna assinala que o local de atuação do coordenador parece estar situado muito mais no contexto da universidade.

Com relação ao papel do professor coordenador, P1 afirma que:

Excerto 22:

P1: os orientadores das IES devem estar bem preparados para orientar os graduandos, uma vez que é uma experiência nova para muitos deles, talvez a primeira em sala de aula. É preciso que esses orientadores tenham tempo disponível para efetivamente dedicar aos orientandos, e não apenas entupi-los com atividades que não enriquecem sua formação acadêmica e muitas vezes são alheias ao propósito do programa (Q).

A egressa parece perceber que algumas atividades desenvolvidas não eram necessárias, sendo “alheias ao propósito do programa” e “não [enriquecendo] sua formação”. P1 compreende que a experiência no Pibid pode ser o início da relação com a sala de aula e, por isso, deve ser bem orientada, papel que, para ela, compete ao professor da universidade.

Os participantes também foram questionados sobre a possibilidade de uma formação mais completa em função da participação no Pibid. Vejamos o quadro X, a seguir.

Quadro 9 – Assertiva 5 (Q): Considero que minha formação tenha sido mais completa que a de colegas que não participaram do PIBID.

Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Não sei responder
50 %	20%	30%	0%	0%
Andressa P1 P3 P7 P10	P6 P8	Júlia Bruna P5	-	-

Fonte: a autora

Novamente, temos um número maior de concordâncias, que juntas (Concordância total e parcial) correspondem a 70% dos respondentes. Logo, é possível que esses participantes consideram que sua formação é “diferenciada”, como expõe o Forpibid (2016). Diferencial que pode estar relacionado, principalmente, a aspectos de gestão de classe e metodologia, os quais são os principais apontamentos dos respondentes, quando questionados sobre a influência do programa em suas práticas pedagógicas. Retomo esses aspectos na terceira categoria de análise, quando abordo a profissionalidade docente e a ressignificação das visões sobre ensino e docência.

Por fim, finalizando a discussão sobre os objetivos do programa, consideremos o papel dos *professores da escola pública como co-formadores dos futuros docentes*.

Quadro 10 – Assertiva 14 (Q): Os professores supervisores das escolas contribuíram de forma positiva com minha formação profissional.

Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Não sei responder
40 %	30%	30%	0%	0%
Andressa Júlia P8 P10	P1 P3 P7	P5 P6 Bruna	-	-

Fonte: a autora

30% dos respondentes consideram que os professores da escola pública não contribuíram com sua formação. Conforme as palavras desses egressos:

Excerto 23:

P5: Sabemos muito bem que alguns supervisores não estão fazendo o seu devido trabalho no PIBID (Q)

P6: O PIBID realmente pode ser bom para alguns. Mas, para mim, infelizmente deixou a desejar. [...] os professores regentes limitavam a minha atuação em sala de aula. (Q)

Bruna: A EXPERIÊNCIA QUE TIVE COM A PROFESSORA DO [nome do colégio] FOI A PIOR POSSÍVEL. [...] O QUE PENSO É QUE ELAS NÃO APRECIAM OS UNIVERSITÁRIOS ALI DENTRO, ENTRAM NO PIBID SOMENTE PELA BOLSA. (Q)

Como exposto no excerto 23, P5 acredita que “alguns” professores não realizam as funções que deveriam, evocando uma voz coletiva para justificar que

seu pensamento é o mesmo que o de outros participantes. Contudo, o participante não especifica qual seria, em sua visão, “o devido trabalho” do supervisor. Já P6 acredita que era necessário ter mais autonomia e liberdade em sala de aula, pois, segundo ela, os supervisores “limitaram [sua] atuação”, colaborando para que sua experiência não fosse a desejada.

O discurso de Bruna, como já exposto na primeira categoria de análise, retoma as dificuldades de relacionamento com uma das supervisoras, pois ela teria estado “no fundo da sala dando risada com os alunos”, algo que surpreendeu a egressa (“como assim?”) e tornou sua atuação junto aos alunos ainda mais delicada (“se a professora tá lá no fundo dando risada, você acha que os alunos ali vão respeitar o quê?”). Em sua opinião, os supervisores participam do programa apenas pela bolsa, o que pode representar que suas atuações não contribuem para a formação dos alunos, assim como se percebe na fala de P5.

Vale considerar que, como apontado por Mateus (2014), o professor supervisor não tem uma posição bem estabelecida nas prescrições do Pibid, sendo desejada uma “atuação como” formadores, sem, contudo, definir os modos e condições para tal atuação. A partir dos discursos desses egressos, não foi possível extrair quais eram exatamente as atribuições dos professores supervisores. O que se percebe é que acompanhavam/assistiam ao andamento das aulas (pois Bruna situa a professora ao fundo da sala), que podiam interferir de algum modo na atuação dos licenciandos (pois P6 sentiu uma imposição de limite) e que participavam das reuniões na universidade (Bruna inclui a supervisora ao listar os participantes: “a orientadora da UEL, e a professora da escola e os bolsistas do Pibid”).

Assim, considerando as experiências discutidas nesta categoria, percebemos que os egressos têm algumas percepções diferenciadas sobre a participação no Pibid, o que reforça que cada prática social é única, dependendo, sobretudo, das relações com o outro, o qual possui motivações, atitudes e necessidades próprias.

Por fim, sintetizo alguns apontamentos dos participantes da pesquisa discutidos nessa seção, dividindo-os em percepções e/ou experiências positivas ou negativas, a fim de observar se representam ou não a fidelidade aos objetivos do Pibid (FORPIBID, 2016).

Quadro 11 – Os objetivos do Pibid na percepção dos egressos

OBJETIVO DO PROGRAMA	PERCEPÇÕES/EXPERIÊNCIAS POSITIVAS	PERCEPÇÕES/EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS
Valorização do magistério – Motivação para a docência	P6 – bom relacionamento com alunos P5 – conhecimento prático: útil Bruna – construção colaborativa de material Júlia – conhecimento teórico-metodológico	P6 – atuação dos orientadores e supervisores P5 – desmotivação e desvalorização Andressa – Prática colaborativa como uma ação <i>fake</i>
Motivação para o trabalho no ensino básico	Bruna – uma experiência não traumática pode levar ao trabalho na rede básica. Júlia, P5 e P8 – não estão no ensino público por questões de acesso (atuam na rede privada)	<u>Bruna</u> – conflitos no relacionamento com alunos e supervisora; atuação da supervisora. P6 e P10 – descontentamento com condições de trabalho na rede pública.
Criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes	Andressa, Bruna, Júlia e P10 – criação de atividades didáticas e aplicação em sala de aula (ações colaborativas) Bruna – experiência com produção de videogame educativo	—
Articulação teoria e prática	70% concordam totalmente e 20% concordam parcialmente com a complementação do conhecimento teórico Andressa – mudança de atitude em função de conhecimento teórico atrelado à prática	P6 – mais aprendizado na prática; ausência de leituras teóricas Bruna – discussões teóricas idealizadas
Supervisores como co-formadores	40% concordaram totalmente e 30% concordaram parcialmente com a contribuição positiva dos supervisores	Bruna – bolsa como única motivação P5 – não realização de funções (não especificadas) P6 – imposição de limites

Fonte: a autora

Observando as percepções dos egressos, no quadro 11, percebemos como as impressões são subjetivas, decorrendo das experiências e das expectativas, sentimentos, percepções de cada sujeito. Assim, percebo que um objetivo situado na ação (“criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes”) tornou-se mais fácil de observar, pois as atividades são

mencionadas e logo passíveis de identificar, logo, tal objetivo foi realmente atingido. Além disso, os discursos que listavam essas atividades a colocavam apenas como positivas para seu aprendizado, inclusive, percebemos que a elaboração de material didático foi citada como aspecto positivo na motivação para a docência.

Já as categorias que envolvem percepções e relações subjetivas, tiveram percepções positivas e negativas, inclusive dentro de um mesmo aspecto, como o relacionamento com alunos (positivo para P6, negativo para Bruna). Sobre a articulação teórica e prática, percebe-se que, nesta amostragem, teve uma conotação positiva, sendo apontada por grande parte dos egressos, mesmo que Bruna tenha considerado a teoria um pouco idealizada.

Aliás, Bruna é uma participante que, frequentemente, expôs tanto percepções positivas, quanto negativas, demonstrando que, embora assinale a experiência como “traumática”, percebe a ocorrência de contribuições positivas das atividades do programa em sua formação, além de compreender que os aspectos tidos como negativos não são endêmicos do programa, mas decorreram das relações sociais estabelecidas em suas experiências.

4.3 A RELAÇÃO PIBID X PRÁTICA PROFISSIONAL NO INÍCIO DE CARREIRA

Nessa categoria discuto, primeiramente, alguns aspectos da profissionalidade docente, procurando depreender se tais conhecimentos foram mobilizados durante o Pibid e como repercutiram nas práticas atuais desses professores egressos do programa. Para tanto, são considerados excertos das entrevistas com Andressa, Bruna e Júlia.

Em seguida, teço uma reflexão sobre as ressignificações das visões desses sujeitos quanto à docência e à escola, considerando as fases da carreira docente e as repercussões/efeitos da participação no Pibid.

4.3.1 Aspectos da Profissionalidade Docente: Conhecimentos Mobilizados

Os aspectos da profissionalidade docente, ou seja, conhecimentos e práticas próprios da profissão “professor”, discutidos neste estudo situam-se em: a) conhecimentos específicos, b) gestão de classe, c) metodologia e d) avaliação.

Sobre os *conhecimentos específicos*, as três professoras entrevistadas apontaram que o aprendizado do inglês não foi o foco das atividades desenvolvidas no Pibid.

Excerto 24:

Andressa: a gente não usou muito [inglês] em sala de aula, mas a gente sempre aprende, né?! Preparando uma aula, um vocabulário novo [...] enfim, a gente sempre aprende. (E)

Bruna: a gente não trabalhou muito língua, porque, ó, sinceramente, a minha turma do primeiro ano de PIBID... [...] nosso inglês era, assim... todo mundo falava inglês muito bem [...] a gente sempre focava no inglês pros alunos, mas não pra gente, porque a gente já tinha (E)

Júlia: O PIBID me ajudou mais na questão do material didático, eu acho que língua, não. Porque era escola pública, a gente quase não... era muito difícil você usar o inglês o tempo todo em sala de aula. (E)

Segundo as egressas, a participação no programa estava mais voltada à produção de material didático a ser utilizado com os alunos (“preparando uma aula”; “sempre focava no inglês pros alunos”; “mais na questão do material didático”). Esse enfoque, para Andressa, não impede que se aprenda algo da língua, principalmente, com relação à ampliação de repertório vocabular. Vale lembrar que essas três egressas atuavam como professoras antes de iniciarem na graduação, ou seja, já sabiam o idioma, o que pode justificar o fato de considerarem o conhecimento teórico-metodológico como o mais importante adquirido. Nesse sentido, Bruna expõe que todos do seu grupo já tinham um bom domínio da língua.

As falas de Andressa e Júlia demonstram que não fizeram tanto uso do idioma durante as aulas, ou seja, as aulas eram ministradas em língua materna. Além disso, Júlia parece compreender que isso era uma necessidade do contexto de escola pública (“porque era escola pública [...] era muito difícil você usar o inglês o tempo todo”). Visão que pode ser relacionada a uma representação social que acredita que não é possível aprender línguas na escola regular (PAIVA, 2003).

Com relação ao domínio dos conhecimentos específicos, em seu estudo com egressas de pedagogia, Santana (2015) observou que os subprojetos que elas integraram no Pibid abordaram mais o uso de estratégia de ensino do que o estudo dos conteúdos específicos, principalmente, se considerar que foram inseridas em

contextos diferentes dos que seriam seus locais de atuação; diferentemente do subprojeto Letras-inglês sobre o qual discuto nesta pesquisa. De qualquer modo, tanto os resultados do estudo de Santana (2015) quanto os que discuto aqui, demonstram que, talvez, essa dimensão da profissionalidade não seja uma das mais abordadas no programa.

Quanto à *gestão de classe*, vimos que Andressa e Bruna apontaram a existência de um “choque” com a(s) realidade(s) das escolas públicas em que atuaram durante o Pibid (“foi, assim, um pequeno choque” - Andressa; “É muito... é um choque” – Bruna). Enquanto Júlia expôs dificuldades para motivar os alunos e para manter o controle, em decorrência do desinteresse que demonstravam.

Excerto 25:

Júlia: No começo foi bastante difícil... assim, tinha alunos que matavam aula, era difícil. Por mais que tinham professora [...] os alunos, eles eram meio... não ligavam muito [...] era complicado, eu ficava bem nervosa, na verdade [...] parece que a gente tá falando com a parede, isso me fazia mal, eu parava a aula [...] enfim, a gente tentava conversar... às vezes, a gente explodia, mas como a professora tava na sala, ela, às vezes, dava a bronca e tomava eles, né? (Júlia)

Júlia expõe sentimentos de sobrevivência (HUBERMAN, 2007), apontando um embate entre combinar ensino e gestão de sala (“eu parava a aula”). O uso da metáfora “falar com a parede” demonstra que ela se sentia num monólogo, não tendo os alunos como interlocutores, de modo que o discurso parecia desperdiçado. Além disso, Júlia aponta dificuldade para manter o controle emocional “eu ficava bem nervosa”. Demonstra que a tentativa de motivar o aluno, retomando a atenção dele, era feita como base no diálogo, mas que diante do insucesso, a professora supervisora assumia o comando, sendo que “tomava eles” pode demonstrar que o alunos eram retirados da sala.

Atualmente, em suas práticas profissionais, as três professoras estão inseridas em contextos diversificados, tendo diferentes formas de lidar com a gestão.

Excerto 26:

Andressa: [...] de maneira geral, eu acho que eu me dou bem com os alunos [...] quando surge um conflito, eu tenho essa dificuldade, mas eu acho... que de repente é falta de experiência, de maturidade [...] Então, eu acho que a gente vai pegando assim, sabe? (E)

Bruna: Aula particular... é muito tranquilo. Meus alunos gostam muito de mim ou são muito falsos [risos]. (E)

Júlia: [...] não adianta, sempre vai ter [indisciplina]. Tem dias que eles tão maravilhosos... é o que eu falo, às vezes, depende do dia... às vezes, depende do humor... tá lidando com pessoas, né? [...] são adolescentes, então, se eles tão de mau humor... eles tão muito sarristas, nossa! Então, assim, é difícil. [...] tem dia que é maravilhoso, tem dia que tem sempre um ali ou dois que conseguem atrapalhar a aula, né? E tirar do sério, tem que retirar o aluno, enfim. (E)

Percebemos que Bruna, em sua prática autônoma, não tendo que lidar com variados alunos em uma sala de aula, aponta que não tem problemas com indisciplina e relacionamento com os alunos (“é muito tranquilo”).

Andressa também não expõe dificuldade de relacionamento com os alunos, os quais estão no contexto do ensino superior, mas, novamente, cita a dificuldade para resolver conflitos, atribuindo essa dificuldade à falta de maturidade, que advém da inexperiência.

Júlia cita explicitamente situações relacionadas à indisciplina de seus alunos, na escola privada (“eles são muito sarristas” “[atrapalham] a aula”). Ela expõe que estes eventos não representam algo já esperado, que acontecem continuamente, pois, como seres humanos, apresentam oscilação de “humor” e isso demarcaria a imprevisibilidade da sala de aula (HUBERMAN, 2007); a qual é representada numa relação polarizada, em que ou se tem uma aula “maravilhosa” ou uma situação “difícil”. Vale observar que, quando perde o controle emocional (“tirar do sério”), a egressa toma a mesma atitude que demonstrou sobre a supervisora do Pibid, “retirar o aluno [da sala]”.

O excerto 27, a seguir, expõe que as situações de conflito vivenciadas durante o Pibid fizeram com que Júlia compreendesse que essas situações fazem parte da realidade. No entanto, a imprevisibilidade faz com ela apresente sentimentos contraditórios sobre a profissão:

Excerto 27:

Júlia: Ajudou, mas mesmo assim, mesmo assim isso não quer dizer que vai mudar muita coisa [...] foi um aprendizado, sim, com certeza, foi, eu já tô mais acostumada, eu já sei como que é a realidade, enfim. Mas isso frustra bastante, às vezes, a gente cansa, chega e fala “Não quero mais”, sabe? “Ai, tô de saco cheio”... mas a gente respira e fala “Não, vamos tentar!” E é isso, eu acho que a vida é de tentar, tentar, tentar. (E)

Assim, Júlia reconhece que houve um aprendizado, o qual se deu na forma de constatação da realidade da sala de aula (VEENMAN, 1984), chegando a aceitar o conflito como uma realidade objetiva (NONO; MIZUKAMI, 2006): “já tô mais acostumada”. Compreender que tais conflitos fazem parte da realidade, no entanto, não amenizam sua “frustração”, mantendo os sentimentos contraditórios, pois por vezes considera “abandonar a profissão”, mas acaba por permanecer, mantendo um sentimento de perseverança.

Em seu estudo, Santana (2015) concluiu que a gestão de classe foi uma das maiores contribuições do Pibid, “especialmente nas habilidades de controle de turmas, em saber como chamar a atenção do aluno, como se portar diante da classe e de ter segurança ao ministrar as aulas” (p. 135). Nesta pesquisa, percebemos que a vivência em sala de aula influenciou Bruna a se manter em um ambiente conhecido, não tendo que lidar com uma grande quantidade de alunos, enquanto Andressa optou por trabalhar com um público mais maduro. Júlia, porém, atua na educação básica privada e sentiu as contribuições do Pibid com relação à segurança e à postura em sala, pois apontou que essa experiência contribuiu para que ela estivesse mais preparada para assumir suas próprias turmas:

Excerto 28:

Júlia: um pouco mais natural, mas no primeiro dia de aula, eu fiquei, acho que todo primeiro dia de aula, né? É difícil, eu fiquei, sim, com um pouco de medo “O que que eu vou enfrentar aqui? Que que eu vou conhecer? [...] depois eu fui tranquila.

Eu acho que se eu fosse já direto, eu não saberia o que eu faria, porque foram dois anos de Pibid, né? Dois anos preparando a gente... preparando pra você seguir sozinho, né? É o que eu falo, a gente praticamente dava aula sozinha, mas tinha professora lá, eu me sentia à vontade porque era eu e minha colega [...] mas, daí, quando você está totalmente sozinho é outra coisa, se não fosse o Pibid pra me ajudar, eu não sei o que que eu faria, seria muito difícil, seria muito mais difícil, acho que eu teria muito mais medo.

No excerto 28, Júlia aponta que o sentimento de insegurança em seu primeiro dia de atuação profissional parece ser natural, pois cada contexto tem suas especificidades. Ela compreende que o tempo de experiência no Pibid contribuiu para que essa insegurança fosse menor do que ela imagina que seria se não tivesse participado do programa (“acho que eu teria muito mais medo”), pois ela já havia se sentido como professora (“a gente praticamente dava aula sozinha”), embora saiba

que no contexto do Pibid ela podia contar com uma colega e a supervisora. Assim, sua insegurança inicial parece que foi mais no sentido de estar atuando sozinha, sem apoio. De qualquer modo, a fala de Júlia expõe que a passagem pelo Pibid contribuiu positivamente e ela entende que foi um período de preparação.

Os aspectos voltados à *Metodologia* foram bastante mencionados pelos egressos como contribuições adquiridas no Pibid. Vejamos as falas de Bruna e Júlia, as quais trazem mais informações sobre a produção de material didático durante o programa.

Excerto 29:

Júlia: [...] no PIBID a gente utilizava bastante... vários temas diferentes, pra chamar atenção... mais pra publicidade mesmo. Levar uma foto que chocasse, justamente porque em escola pública é poucos que sabem inglês, neh?! [...] uma imagem que pudesse chamar a atenção, uma frase ali, outra frase aqui que pudesse fazer com que eles interpretassem, enfim, a gente tentava utilizar disso. (E)

Bruna: a gente bolava as questões, as atividades, todo mundo junto. [...] eram sempre aquelas atividades que são temáticas assim, sabe? Esqueci, a gente usava baseado naquela teoria de gênero. [...] essa bendita sequência didática foi uma coisa, assim, maravilhosa na minha vida (E)

As duas egressas apontam que as atividades eram desenvolvidas a partir de temas. Júlia expõe a utilização de material multimodal que pudesse fazer com que o aluno se interessasse pelas atividades (“uma imagem que pudesse chamar a atenção”, “publicidade”, “uma frase”). Já Bruna afirma que as atividades eram ancoradas na teoria de gênero, com a produção de sequências didáticas.

Esses conhecimentos teórico-metodológicos, segundo Andressa, Bruna e Júlia, foram muito importantes para suas práticas docentes atuais.

Excerto 30:

Bruna: [...] essa bendita sequência didática foi uma coisa, assim, maravilhosa na minha vida, aí, eu descobri o que que é um bom exercício pra você passar pro seu aluno, assim [...] “Nossa, isso aqui tá muito bom!” [...] daí eu aplicava o que eu já tinha aprendido no PIBID [...]

[Em aula particular] cada aluno é uma coisa, é... diferente. Até hoje eu não consegui usar o mesmo material pra dois alunos. (E)

Júlia: eu tentei utilizar das mesmas formas, né? Onde eu estou não dá [...] eles têm o material, eu tenho que seguir, eu tento o máximo

possível não seguir [...] eu tenho até a liberdade pra trabalhar outras coisas, mas eu tenho que seguir aquele conteúdo, porque se eu não fizer, o pai reclama que tá em branco a página. Já na escola pública, não, tinha um livro, mas os alunos quase não usavam, a gente que trabalhava, mas eu tentava, sim, utilizar bastante material do PIBID, aliás, ajudou muito, se não fosse eu ter feito o PIBID e ter feito aquele material didático, eu ia ficar totalmente perdida, porque até você parar pra pensar, sentar “Não, como que eu vou fazer uma atividade?”, aí, conforme o tempo, você vai pegando o jeito. (E)

Andressa: contribuiu demais, porque a gente preparava tudo [...] hoje eu vejo a importância disso, porque a gente produzia do zero até hora de chegar lá, então, a gente, ajudou muito. Até esses dias eu achei um material do PIBID, eu falei “Ah, dá pra usar isso aqui, gente!”. Muito legal, a gente fazia coisa muito legal.

[...] eu tô lecionando gramática da língua inglesa, então [...] é uma disciplina puramente de língua e gramática, né?! [...] eu amo ensinar gramática, eu amo gramática, só que incomoda um pouquinho o fato de gramática ser... “só isso”. Então, eu sempre tento incluir nas minhas aulas alguma espécie de abordagem ou perspectiva crítica, então, eu tenho lido sobre isso, vários autores, eles pontuam de maneiras diferentes, mas eu sempre tento trazer alguma coisa que, que seja pra refletir, que seja pra questionar, sabe assim? É claro que eu tenho que dar conta do que eu tenho que dar conta, o conteúdo que tá lá na ementa da disciplina, mas assim [...] eu quebro muito a minha cabeça, eu quero muito fazer isso, assim... O meu sonho de vida um dia é conseguir dar um ensino de gramática contextualizado e significativo e crítico, só que isso é muito difícil [...] (E)

Bruna expõe que o conhecimento teórico-metodológico aprendido na universidade e no Pibid modificaram a sua prática, pois ela passou a ter uma percepção diferente sobre o que configura uma “boa” atividade. Essa egressa, atuando como professora particular, precisa utilizar materiais didáticos variados, logo, esse é o aspecto que mais contribuiu para sua prática profissional, como apontou algumas vezes durante a entrevista (“Eu acho que o mais importante foi a gente discutir as atividades, como formular essas atividades, como adaptá-las pelo contexto, [...] e as discussões teóricas por trás de cada atividade”).

Já Andressa e Júlia tentam mobilizar os conhecimentos adquiridos no programa para adaptar ao conteúdo que *precisam* trabalhar em sala de aula. Elas sentem que o conteúdo e/ou material limitam a autonomia (Andressa: “eu tenho que dar conta do que eu tenho que dar conta, o conteúdo que tá lá na ementa da disciplina”; Júlia: “eu tenho que seguir aquele conteúdo, porque se eu não fizer, o pai reclama que tá em branco a página”); entretanto, procuram formas de inserir uma

prática que, para elas, é mais significativa (Júlia: eu tento o máximo possível não seguir”; Andressa: “eu quebro muito a minha cabeça”). Inclusive, para alcançar seu objetivo de “conseguir dar um ensino de gramática contextualizado e significativo e crítico”, Andressa afirma que tem estudado, lido sobre o assunto, demonstrando a busca por embasamento teórico e reafirmando sua postura como professora-pesquisadora.

As contribuições sobre aprimoramento das práticas metodológicas foram citadas como boas contribuições, também, nos estudos de Silva (2014), que foca em egressos de matemática, apontando que participar do Pibid possibilitou maior facilidade de elaboração de materiais. Sendo citado por Santana (2015) como uma das maiores contribuições do programa, pois possibilitou “lidar com a programação das aulas, com a organização e distribuição de conteúdos, incluir a transposição didática, aspectos metodológicos diferenciados e motivadores para chamar a atenção dos alunos e tornar o trabalho interessante” (p. 151).

Já a pesquisa de Martins (2013), voltada a identificar o uso das metodologias construídas em um subprojeto de Biologia, expõe que embora tenham aprendido como planejar o ensino e transpor didaticamente os conteúdos, os egressos apontaram que muito do que aprenderam não podem desenvolver em sua prática, citando as condições de trabalho como causas.

Esses estudos demonstram que o aprendizado sobre metodologia, realmente, pode repercutir positivamente na carreira dos egressos do programa, mas, novamente, observa-se que outros fatores podem ser responsáveis para que esse “diferencial” não seja suficiente para que as práticas desses professores sejam menos problemáticas em início de carreira.

O último tópico sobre profissionalidade docente abordado junto às entrevistadas foi a *Avaliação*. No excerto 30, estão expostas as práticas avaliativas atuais dessas professoras.

Excerto 31:

Bruna: É contínuo. [...] a não ser que o aluno, especificamente, peça isso. Nenhum aluno até agora pediu. Então, eu não faço. Eu, simplesmente, vou falando “Olha, eu percebi que você melhorou ou que você tá tendo problema nisso aqui”, mas isso, assim, é uma coisa, falando, assim, em todas as aulas, sabe? É um retorno, isso que é legal de aula particular, assim, o retorno é imediato.

Júlia: É padrão da escola. Geralmente, a gente tem que.. nas avaliações, eles pedem pra colocar bastante imagem... Múltipla escolha, eles pedem também. [...] eu tento utilizar disso, né? [...] eu dou desenho, peço pra... dou uma frase em inglês, peço pra descrever... que eu acho... eu acho interessante... mais do que ficar traduzindo, né? Pra ver como que eles vão, como que eles conseguem interpretar aquela frase, o que eles utilizam. Até criatividade, né? Então, nesse sentido. As provas são, mais ou menos, assim.

Pesquisadora: Você tem alguma dificuldade pra fazer essas avaliações?

Júlia: Um pouco. Demoro muito tempo, mas é porque eu penso muito, eu penso muito no que eu vou colocar na atividade, [...] eu pego, assim, uma imagem da internet [...] mas eu não pego avaliação pronta, eu mesmo crio, então, eu tento criar da melhor maneira possível, mas é trabalhoso, porque é uma imagem ali, outra ali.

Andressa: Então, atualmente, eu tenho usado uma avaliação bem tradicional, quer dizer mais ou menos. Lembrei, nessa minha tentativa de tentar uma abordagem de gramática mais significativa, esse bimestre [...] eu dei uma prova, tal, e a outra avaliação eu gostei muito, não sei se os alunos... eu achei que eles gostaram... eles tinham que desenvolver histórias, então, eles tinham que pegar um vídeo, e a gente estudou tempos verbais no passado, mas diferentes tempos verbais do passado, não só de passado simples, diferentes, vários. E aí, eles tinham que desenvolver uma história a partir daquele vídeo, então, eu tentei pensar nisso na língua que eles tinham aprendido em uso, na prática... foi a minha tentativa de um ensino mais significativo, sabe? [...] E eu acho que eles também conseguiram essa relação da língua estrutura com a língua em uso, sabe? Então, eu achei que foi bem legal. [...] Um trabalho, uma prova, tipo isso.

[...] Do jeito que eu tenho feito, que eu não sei se tá certo ou se tá errado, enfim, não tenho dificuldade.

Bruna, em seu contexto de atuação, não utiliza um instrumento formal de avaliação, pois seu contato individualizado com os alunos permite uma avaliação contínua, que acontece no momento que as atividades são desenvolvidas (“isso que é legal de aula particular, assim, o retorno é imediato”).

Júlia afirma elaborar as avaliações seguindo o padrão exigido pela escola em que atua, incluindo o uso de imagens e questões de múltipla escolha. Em sua fala, ela parece indicar que não costuma utilizar atividades propriamente estruturais, pois afirma utilizar um texto verbal ou visual como base para que os alunos produzam um texto descritivo ou interpretativo (“peço pra descrever”; “[ver] como que eles conseguem interpretar”), permitindo observar os conhecimentos linguísticos mobilizados por eles (“[ver] o que eles utilizam”).

Já Andressa utiliza avaliações formais que, segundo ela, são “tradicionais”, porém também expõe uma tentativa de realizar práticas que permitam observar os conteúdos linguísticos estudados “em uso” e não com foco estrutural, ou seja, produções textuais em que possam mobilizar os conhecimentos linguísticos (como no exemplo sobre a criação de uma história, em que utilizariam variados tempos verbais).

Além disso, Andressa aponta não ter dificuldade para elaborar as avaliações, reforçando a ideia de “tentativa”, pois afirma não ter certeza se sua abordagem está correta. Enquanto Júlia afirma ter um pouco de dificuldade, expondo uma cobrança pessoal que faz com que o processo seja demorado (“eu tento criar da melhor maneira possível, mas é trabalhoso”).

Quanto às práticas avaliativas durante o Pibid, as três egressas apontam a elaboração de “provas”. Andressa e Bruna não comentaram sobre as especificidades em que aconteciam; sendo que Andressa expôs somente que essa atividade contribuiu para sua prática, reafirmando que toda prática social serve para aprendizado: “tudo contribui pra minha prática, tudo. [o Pibid] contribuiu também até pra... pra desenvolver a prova”.

Apenas Júlia discorreu sobre a avaliação durante o Pibid, afirmando que este tópico também era discutido nas reuniões de *feedback*.

Excerto 32:

Júlia: A gente fez avaliações, tipo, pra aplicar a prova, sim [...] mas a gente fez umas avaliações mais seguindo o padrão da escola mesmo, né? [...] como não tem muito recurso [...] então, era mais padronizado, né? mais teórico.

[...] a gente falava [sobre avaliação]. [...] o *feedback* me ajudou muito, mas eu sempre meio que contestei um pouco do que seria avaliar, né? [...] são vários tipos de... jeitos de avaliar, só que a gente tem que dar aquela avaliação tradicional, então, eu sempre me contestava muito sobre isso. Essa forma tradicional de avaliação [...] num sei, fica uma coisa muito mecânica. [...] Eu aprendi muito sobre avaliação, mas eu mesmo num gosto desse tipo de avaliação. (E)

A egressa expõe que, em sua percepção, as avaliações realizadas eram “teóricas”, pois não havia recurso para inserir elementos “diferenciados”, afirmando que essa abordagem era “padrão da escola”, algo percebido, talvez, por meio do contato com a professora supervisora.

Para Júlia, discutir sobre avaliação foi importante, assinalando que a aplicação de uma avaliação tradicional, formal, é obrigatória (“a gente tem que dar”), o que não a deixa satisfeita (“num gosto de tipo de avaliação”). Ela expõe que as discussões realizadas contribuíram para seu aprendizado sobre a elaboração de avaliações, demonstrando que, naquele contexto, havia visões diferentes das suas ao utilizar o conector adversativo “mas”.

Desse modo, percebemos que as duas professoras que utilizam uma atividade formal como avaliação compreendem que as práticas “tradicionais”, as quais visam, na verdade, ao exame, à classificação (LUCKESI, 2002), não são as ideais e, assim sendo, também procuram realizar formas diferenciadas em meio às atividades que lhe são requeridas, como é o caso de Júlia, ao necessitar seguir o que é pedido pela escola.

Além disso, as três apontam que utilizam os resultados das provas (no caso de Bruna a contínua observação) para avaliar o progresso do aluno e sua própria prática, como vemos no excerto 33.

Excerto 33:

Andressa: Utilizo no sentido de perceber aquilo que não ficou muito bem fixado.

[...] eu sou muito crítica comigo mesmo, então, eu faço sempre [uma autoavaliação]

Júlia: Quando eu vejo que, às vezes, muitos não foram muito bem, eu paro pra pensar.

Bruna: vou falando “Olha, eu percebi que você melhorou ou que você tá tendo problema nisso aqui”

[...] eu sempre fico me questionando [...] vou pesquisar, ver se isso aqui que eu tô fazendo tá certo. Tô sempre me autoavaliando.

Percebemos, portanto, que essas egressas procuram realizar a avaliação no sentido expresso por Luckesi (2002, p. 83): para “diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível”. Embora não se possa afirmar, essa prática de avaliar os resultados pode ser decorrente da experiência no Pibid pois, como exposto pelos participantes, nas reuniões, sempre discutiam “o que foi dado” (ANDRESSA), avaliando “erros e acertos pessoais” (P10).

4.3.2 Ressignificação das Visões Sobre Docência e a Escola

Nesta seção, analiso dados que permitem discutir se/como as visões sobre a docência e a escola foram ressignificadas a partir da participação no Pibid, observando, também, os aspectos que configuram os enfrentamentos do início da carreira. Além disso, retomo algumas análises já apresentadas ao longo deste capítulo que também sirvam a essa discussão.

Observamos que, das três egressas entrevistadas, Andressa e Júlia evidenciaram que aspectos da fase inicial docente estiveram presentes em suas práticas profissionais após a graduação. Os apontamentos de Andressa caracterizaram insegurança, erro, trabalho solitário e descoberta, enquanto Júlia expôs insegurança, surpresa, trabalho solitário, tateamento, dificuldades, ansiedade e contradição; estas duas participantes vivenciam/vivenciaram o trabalho em sala de aula, no ensino superior para aquela e em escola pública e privada para esta.

Já Bruna retornou ao mesmo contexto em que atuava anteriormente à formação: o trabalho autônomo, como professora particular; demonstrando aperfeiçoamento teórico-metodológico e sentimento de serenidade.

Considerando a participação no Pibid, como também já foi discutido, Andressa e Bruna apontaram um “choque”, tendo estado pela primeira vez em uma escola pública. Nesse sentido, Júlia também apontou um sentimento relacionado ao choque e insegurança.

Excerto 34:

Júlia: Esse impacto, assim... quarenta alunos na sala de aula, trinta e pouco, que fosse, é uma coisa... dá um medo, né? Mexer com pessoas é difícil, né? Então, imagina encarar isso?! O Pibid me ajudou muito a perder o medo, a perder o medo de falar em público [...] (E)

Júlia expõe um choque (“impacto”) relacionado à quantidade de alunos com quem teria que trabalhar, do qual decorreu um sentimento de insegurança (“dá um medo”), sendo possível que essa percepção derive de uma insegurança para falar em público, revelada em seguida.

A fala de Júlia aponta, ainda, que vivenciar/confrontar esses sentimentos durante a experiência no Pibid a ajudou a superá-los. Embora aponte: “eu me senti um pouco insegura, por mais ajuda que eu tive do Pibid”. Ou seja, suas primeiras práticas em sala de aula após a formação ainda foram permeadas por sentimento de

insegurança, o qual se originou do fato de ser sua primeira atuação sem um suporte colaborativo (“nunca estive sozinha com uma turma, então, é diferente”). Contudo, é possível perceber que tais sentimentos, típicos de uma atuação inicial na profissão docente, foram atenuados: “me senti um pouco insegura”.

Já para Andressa e Bruna, os sentimentos de choque, decorrentes do confronto entre a prática e as representações que possuíam a partir da “teoria” e do senso comum (“só das pessoas falarem”), foram vivenciados apenas durante o Pibid, influenciando em suas escolhas profissionais futuras; que são diferentes daquelas experiências em escolas públicas.

Ainda nesse sentido, alguns apontamentos dos egressos, no questionário, também expõem que a experiência no Pibid permitiu vivenciar esse confronto/choque com a realidade (VEENMAN, 1984), tornando a(s) realidade(s) encontrada(s) nas salas de aula, de certo modo, mais previsíveis.

Quadro 12 - Assertiva 7 (Q): Fiquei surpreso(a) com a realidade que observei nas escolas quando estava no PIBID.

Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Não sei responder
50 %	20%	30%	0%	0%
Andressa Bruna P3 P7 P8	Júlia P10	P1 P5 P6	--	--

Fonte: a autora

Esses apontamentos confirmam a possibilidade de “choque de realidade” durante o Pibid, que nesta amostragem ocorreu em 70% das experiências (ainda que seja parcial, como apontado por Júlia e P10), sendo que P6 justificou sua escolha assinalando que “Já conhecia a realidade, por mais que cada uma seja singular”.

Quadro 13 - Assertiva 9 (Q): Por conta da experiência no PIBID, a realidade que encontrei nas salas de aula como professor licenciado foi a que esperava.

Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Não sei responder
10 %	60%	20%	0%	10%
P1	Andressa Júlia P5 P7 P8 P10	P3 P6	--	Bruna

Fonte: a autora

A maioria concorda parcialmente com a afirmação exposta no quadro 13, de modo que podemos inferir que suas experiências no PIBID não foram muito diferentes do que é possível encontrar nas salas de aula. Esse “parcialmente” pode estar relacionado a aspectos particulares de cada contexto de trabalho, inclusive, como vimos, apenas P7 atua em escola pública. Diante de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, devemos sempre considerar que cada contexto possui especificidades diferentes, embora alguns aspectos sejam apontados com mais frequência, como o discurso sobre condições de trabalho ruins na escola pública, por exemplo (OLIVEIRA; FERNANDES, 2014).

A opção de Bruna por “não sei responder” se deve a sua não atuação em ambientes escolares.

Ademais, esses participantes apontaram que o Pibid lhes fez rever concepções a respeito do ensino⁴⁴, sendo que somente P3 discordou da afirmativa: “O Pibid me fez rever concepções sobre a realidade do ensino”.

Conforme os apontamentos dos respondentes, percebemos que as experiências no programa podem auxiliar na construção de um sentimento de segurança, ou ao menos, atenuar as inseguranças, como ocorreu com Júlia.

Quadro 14: Assertiva 10 (Q): Quando assumi minhas primeiras turmas após a licenciatura, me senti seguro com relação ao desenvolvimento das aulas (conteúdo, metodologia, indisciplina etc.)

Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Não sei responder
10 %	40%	40%	0%	10%
P10	Andressa Júlia P3 P6	P1 P5 P7 P8	--	Bruna

Fonte: a autora

Novamente, Bruna assinala a alternativa “não sei” pois, embora tenha afirmado a melhoria de seu conhecimento teórico-metodológico, não o colocou em prática em uma sala de aula, em turmas situadas em ambientes escolares.

Entre os demais, temos algumas opiniões variadas, sendo que outros fatores podem influenciar nessa percepção/sentimento, como podemos perceber na

⁴⁴ Desses, P6 reafirmou já ter algum conhecimento sobre a realidade de ensino, tendo optado por “Concordo Parcialmente”.

justificativa de P6: “Parcialmente, mas não porque participei do PIBID. O curso ofertado pela UEL é muito bom. Com bons profissionais. As aulas na universidade, o estágio é que contribuíram para a minha segurança”. Ou seja, as experiências na graduação e no Pibid contribuíram para a construção de um nível de segurança, enquanto outros fatores mantiveram-na neste nível parcial.

Por fim, quando questionados sobre a utilização de conhecimentos adquiridos no programa em suas práticas como professores, eles apontaram:

Quadro 15 - Assertiva 15 (Q): Utilizo os conhecimentos adquiridos no PIBID em minhas práticas atuais como professor.

Concordo	Concordo Parcialmente	Discordo	Discordo Parcialmente	Não sei responder
50 %	40%	10%	0%	0%
Andressa Bruna P5 P10	Júlia P1 P3 P8	P6	--	--

Fonte: a autora

Os respondentes assinalaram quase que por unanimidade que utilizam os conhecimentos aprendidos no Pibid atualmente, ao exercerem a profissão, ainda que seja parcialmente. Isso demonstra que a participação no programa contribui para a atividade docente, uma vez que os conhecimentos ali aprendidos podem ser efetivamente utilizados em suas práticas profissionais.

Vale ressaltar que P6 atua em instituto de idiomas, onde normalmente se tem um formato padrão a seguir, fator que pode ser uma justificativa para sua discordância à afirmativa. Assim como Júlia, que expôs que a atuação em escola particular lhe traz algumas exigências (sobre as quais ela acrescenta algumas práticas que considera mais relevantes), o que pode justificar o uso parcial dos conhecimentos.

Finalmente, sobre essa mobilização de conhecimentos, é importante retomar que ela se dá, principalmente, no tocante à:

a) **Gestão de sala** – P1: “modo de lidar com os alunos em sala de aula”; Júlia: “pude ter uma visão de como trabalhar com os alunos em sala de aula”; P5: “soube lidar melhor com a sala de aula”; P6: “No sentido de abordar os alunos e lidar com eles”;

b) **Metodologia** – Bruna: “eu acho que o mais importante foi a gente discutir as atividades, como formular essas atividades, como adaptá-las pelo contexto”; Júlia: “preparar o material, foi o que eu utilizo até hoje, conforme o PIBID, até hoje o material me ajudou muito”; Andressa: “contribuiu demais, porque a gente preparava tudo”.

A seguir, teço algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserida no campo das investigações a respeito da iniciação profissional docente, esta pesquisa procurou discutir algumas dimensões vividas por professores iniciantes, uma vez que esta fase é apontada como momento de transição, na qual sentimentos de descoberta e sobrevivência acabam por influenciar a permanência ou não na profissão. Além disso, este estudo se propôs a analisar o Pibid como política educacional de formação de professor, observando como esse programa repercutiu nas experiências profissionais dos egressos do subprojeto Letras-Ingês da UEL participantes da pesquisa.

Assim, tomei como base a articulação entre dois referenciais teóricos: de um lado, para pensar o Pibid como política pública, me apoiei nos pressupostos do ciclo de políticas (BALL, 2002; MAINARDES, 2006), que permite compreender a política como não linear, de modo que os atores do contexto de prática não são meros “implementadores”; e de outro, para compreender os sujeitos, atores do contexto de prática estudado, me baseei em pesquisas sobre o ciclo de carreira docente, mais especificamente sobre os anos iniciais de trabalho (HUBERMAN, 2007; VEENMAN, 1984, entre outros).

Considero que estas duas teorias convergiram coerentemente para a análise dos dados por permitirem pensar o Pibid com relação a sua constituição e objetivos, como também quanto a seus efeitos no início da carreira do professor. Trata-se de uma articulação teórica que permite que o objeto estudado faça “sentido no mundo social” (MAINARDES; MARCONDES, 2008, p. 313), pois como Ball aponta, adotando uma perspectiva pluralista, as teorias são falhas em tentar explicar o mundo todo e para “uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato, de diferentes tipos de teoria” (p. 313).

O tratamento dos dados foi feito a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), de modo que as análises foram estruturadas tematicamente, buscando interpretar os textos produzidos pelos participantes a partir das perguntas de pesquisa.

Quanto à pergunta “Que representações os egressos do Pibid Ingês apresentam sobre a profissão de professor e suas experiências durante a fase inicial do exercício da profissão?” foram observadas questões relacionadas às motivações

para a docência, inserção profissional, satisfação com a profissão e os encontros que tiveram como professores novatos.

Com relação a estes aspectos, dentre os resultados, pudemos perceber que alguns participantes resolveram ingressar no curso de licenciatura e seguir a profissão após já terem iniciado as atividades como professores, expondo, a meu ver, uma realidade que merece ser estudada, pois a atuação de profissionais sem formação é muito presente no ensino de inglês. Além disso, para 50% dos participantes o Pibid serviu como motivador para a docência, sendo que nenhum dos participantes que não o viram como motivador (50%) está atuando na educação básica, logo, a experiência que tiveram no programa, que para alguns foi apontada como ruim, pode ter impactado em suas escolhas profissionais.

Sobre os embates próprios de início da carreira, foram analisadas as condições de trabalho das três participantes entrevistadas, tendo sido concluído que uma delas está na fase de “exploração”, vivenciando aspectos como insegurança, solidão e ansiedade; enquanto as outras duas se encontram na fase de “estabilização”, com objetivos profissionais determinados: uma se manteve dando apenas aulas particulares e outra buscou o trabalho com ensino superior.

Já a segunda pergunta de pesquisa: “Que representações esses professores iniciantes que participaram do Pibid apresentam sobre os efeitos do programa em suas práticas docentes atuais?”, foi dividida em duas categorias. Foram observadas, primeiramente, as motivações para a participação no Pibid, as atividades desenvolvidas e como os objetivos do programa foram percebidos no contexto de prática; sendo analisados, posteriormente, aspectos da profissionalidade docente e as ressignificações das visões sobre docência e escola.

A partir das análises foram evidenciadas percepções variadas sobre o programa e sobre a contribuição dele na vida docente destes participantes, sendo algumas positivas e outras negativas. Podemos citar, como representações positivas, que: 1) a prática colaborativa de produção de material didático contribui para o aprendizado; 2) o Pibid promove aprendizados úteis para a prática profissional; 3) a relação com os alunos durante o Pibid pode ser motivadora. Já entre as representações negativas, podemos citar que: 1) a prática colaborativa em sala de aula configura uma dramatização, uma prática distante da realidade; 2) a

relação com professores coordenadores e/ou supervisores pode configurar uma experiência desagradável.

Além disso, considerando que cada experiência é única e que a partir dela decorrem sentimentos/percepções que podem ser positivos para uns e negativos para outros, ainda foi possível observar uma representação que percebe que a motivação para o exercício na educação básica pode depender de ter uma experiência positiva no Pibid.

Com relação à profissionalidade docente, percebemos que os aspectos relacionados à gestão de classe e à metodologia foram os mais trabalhados durante as atividades no Pibid, tendo sido as contribuições mais percebidas pelos participantes da pesquisa. Ademais, a relação com os alunos durante o Pibid configurou um “choque” de realidade para as participantes entrevistadas, entretanto, cada uma delas teve uma experiência diferente após a formação, de modo que para Júlia o “choque” foi atenuado, mas permaneceu, tendo se inserido no ensino básico privado, enquanto Andressa se inseriu no ensino superior, tendo exposto um pouco de insegurança, e Bruna preferiu voltar para seu campo de atuação anterior, como professora particular.

Acredito que os resultados permitem refletir sobre a contribuição do Pibid para a diminuição da dicotomia entre os discursos “idealizados” da graduação e a realidade escolar (TARDIF e REYMOND, 2000), apontada em estudos sobre o início da carreira docente como a principal responsável pelo confronto/choque de realidade. O Pibid se constitui como uma prática que considera a realidade escolar e, portanto, contribui de forma importante para a formação de professores, que ainda na formação podem vivenciar essas “realidades”, quando podem contar com um suporte colaborativo (seja pelo professor da universidade ou da escola, seja pelos colegas), podendo possibilitar uma entrada na carreira menos dolorosa.

Entretanto, é impossível deixar de considerar que, sendo uma prática social, os sujeitos, contextos e ações dentro dessa prática é que vão guiar o modo como ela será percebida e os tipos de aprendizado que lhe serão decorrentes. Desse modo, considero que, neste contexto de prática, ocorreram tanto percepções e/ou desdobramentos positivos, quanto negativos, os quais reafirmam a importância do programa, mas atestam a necessidade de preparação e comprometimento por parte dos envolvidos. Nesse sentido, inclusive, Oliveri (2014) aponta que há desafios a

serem considerados no desenvolvimento dos projetos, destacando “a necessidade de um diálogo mais efetivo entre os coordenadores dos subprojetos, professores supervisores e os bolsistas do programa” (p. 127).

Também reafirmo as considerações de Oliveri (2014, p. 126), que compreende que “o programa ajuda a atenuar o ‘choque de realidade’ nos primeiros meses ou anos da docência”, mas que é necessário que se pensem ações para o acompanhamento dos professores na fase inicial da docência, pois segundo a autora, com o tempo, os professores “começam a sentir o peso das dificuldades e o sentimento de desânimo começa a despontar”. Logo, assim como exposto por Nóvoa (1999), uma mudança na formação é necessária, mas não figura como solução para os problemas da educação, sendo necessário criar uma nova concepção, que valorize “o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida” (p. 18).

Com relação ao desenvolvimento da pesquisa, vale apontar que ocorreram algumas limitações ao longo do processo, como a dificuldade em contatar os egressos, o que acarretou em redefinições do objeto de estudo. Além disso, ao longo das análises foi possível perceber que o papel do supervisor precisa ser compreendido melhor dentro do programa, no entanto, não foi possível realizar análises mais aprofundadas pois os instrumentos utilizados não trouxeram questionamentos com esse enfoque, limitando as análises a respeito da relação entre supervisores e licenciandos, a qual foi mencionada por alguns participantes.

Por fim, embora compreenda os limites dessa pesquisa, devido ao Pibid ser um programa de grande dimensão, contendo diversos tipos de projetos e inserido em diversos contextos, espero que esta reflexão frente ao contexto analisado possa contribuir para levantar algumas discussões sobre os possíveis efeitos do PIBID com relação à formação do professor. Tendo sido possível refletir, por exemplo, sobre o fato de que as diversas dificuldades encontradas nas escolas com relação às condições de trabalho continuam sendo um problema que pode levar a uma entrada e permanência na carreira mais ou menos dolorosa, de maneira que o “diferencial” que o Pibid pode proporcionar na formação do professor não é suficiente para levar este profissional a optar pela carreira na educação básica.

Segundo Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2008, p. 309), em nome da performatividade, as conclusões de trabalhos acadêmicos acabam querendo obter

soluções evidentes, no entanto, construir, desenvolver gradualmente, adicionar, fornecer ideias “seria mais honesto, realista e útil”. Desse modo, concluo este trabalho compreendendo a importância deste estudo frente a um campo ainda inexplorado (considerando os egressos do Pibid Letras-Inglês) e percebendo a necessidade de que essas discussões sejam expandidas.

Considero, portanto, que esta pesquisa tanto assinala a possibilidade de estudos em tópicos diferenciados, como buscar compreender o papel dos professores supervisores no Pibid ou compreender a inserção profissional de professores de inglês não licenciados, como também pode ser vista apenas como pontapé inicial para o estudo dos efeitos do Pibid em variados contextos de prática, servindo, assim, como “alguns tijolos na parede” (MAINARDES; MARCONDES, 2008), como adição de ideias, que podem ser ampliadas devido aos diversos contextos existentes, sobre os quais se merece estudar e discutir.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. Impeachment de Dilma Rousseff marca ano de 2016 no Congresso e no Brasil. **Senado Notícias**. 28 dez. 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>> Acesso em: 04 abr. 2017
- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.90, n.226, p.592-608, set./dez. 2009.
- ANDRADE, O. G. de. **A construção do princípio jurídico da dignidade da pessoa humana e seus desdobramentos na ética em pesquisa com seres humanos**. 337f. TCC (Graduação em Direito) PUC, Londrina, 2015.
- ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-23, set./dez., 2006.
- _____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- _____. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos** 19(1):34-44, janeiro/abril 2015
- ANTUNES, L.; CASTELANI, C.; LAZARINI, L. Pedidos de aposentadoria disparam antes da reforma da Previdência. **Folha de São Paulo**. Mercado. 24 mar. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/03/1869429-pedidos-de-aposentadoria-disparam-antes-da-reforma-da-previdencia.shtml>> Acesso em: 03 maio 2017.
- BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S.J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, Penn State, v. 34, n. 2, p. 119-130. 1998.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(2), Universidade do Minho, Portugal. p. 03-23
- BALL, S. J.; GOODSON, I. F. Understanding Teachers: Concepts and Contexts. In: _____.(Org.) **Teachers’ Lives and Careers**. London and Philadelphia: The Falmer Press, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Persona, 2009.
- BARROCAL, A. A Petrobrás abala toda a economia. **Carta Capital**. Economia. 12 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/885/o-brasil-sem-guarda-chuvas>> Acesso em: 17 mar. 2017

BENITES, A. Temer depõe sobre corrupção e é julgado no TSE por crime eleitoral. **El País**. Brasília. 5 jun. 2017. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/06/politica/1496702243_541623.html> Acesso em: 06 jun. 2017.

BETIM, F. Reforma do Ensino Médio: um mapa dos desafios para aplicar as mudanças. **EL PAÍS**. Brasil. 19 maio 2017. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/19/politica/1495213037_895447.html> Acesso em: 22 maio 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 10 jun. 2016

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. Resolução nº. 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, DF, p. 9, mar. 2002. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 10 maio 2017

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Revista. 2016a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2016

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016. Revogação da Portaria n 46/2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jun. 2016b. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>> Acesso em 16 jun. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Terceira versão da BNCC inova na estrutura e propõe mudanças. **Portal MEC**. 30 jan. 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=44571:terceira-versao-da-bncc-inova-na-estrutura-e-propoe-mudancas&catid=211&Itemid=86> Acesso em: 16 maio 2017

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 PIBID**. Brasília: MEC/CAPES/DEB, 2009. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf> Acesso em: 19 set. 2016.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **EDITAL Nº 001/2011 CAPES**. Brasília: MEC/CAPES/DEB, 2010. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf> Acesso em: 19 set. 2016.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **EDITAL CAPES Nº 011/2012**. Brasília: MEC/CAPES, 2012. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf> Acesso em: 19 set. 2016.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Portaria n. 096 de 18 de julho de 2013**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. 2013a. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em: 11 jun. 2015.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB).

Relatório de Gestão do Pibid. 2009-2013, Brasília, 2013b. Disponível em:

CASTRO, M. A. C. D. **O professor iniciante: acertos e desacertos**. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 5 ed. London; New York: Routledge, 2005

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>.

CÔRREA, A. Por que o FMI piorou suas expectativas para a economia brasileira. **BBC**. Brasil. 06 out. 2015.

DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: LORDELO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. M. (Orgs.) **Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas**. Salvador: EDUFBA, 2012

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

DRAMÁZIO, M. Para dar aula de Inglês em escola de idiomas preciso ter curso superior de Letras?. **Guia do estudante**. 13 abr. 2015. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/blog/pordentrodasprofissoes/para-dar-aula-de-ingles-em-escola-de-idomas-preciso-ter-curso-superior-de-letras/>> Acesso em: 10 jun 2017.

EL KADRI, M.S. **English language teachers changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching | Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning**. 2014. 372 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FAIRCLOUGH, N **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge. 2003

FLORES, Maria Assunção. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 12(1), p. 171-204, 1999.

FNE. Fórum Nacional de Educação. **41ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação**. Contra o PL 193/2016 (Escola sem Partido) e em favor da liberdade de ensinar e aprender. Brasília: 20 de setembro de 2016a. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/41_nota_publica_fne_-_contra_escola_sem_partido_final.pdf> Acesso em: 05 maio 2017.

FNE. Fórum Nacional de Educação. **44ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação**. PEC 241 que inviabiliza as metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: 20 de setembro de 2016b. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/44_nota_publica_fne_-_contra_a_pec_241_16_final.pdf> Acesso em: 05 maio 2017.

FORPIBID. **Contra a opressão e pela coragem de formar professores.** 2016. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/up/90/o/CARTA_DO_FORPIBID.pdf> Acesso em 16 jun. 2016

FREIRE, M.M.; LESSA, A.B.C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Orgs.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras, p.167-194 2003.

FREITAS, M. T. A. A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

G1. **Reforma do ensino médio não deve ser feita 'na caneta', dizem especialistas.** 25 out. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/reforma-do-ensino-medio-nao-deve-ser-feita-na-caneta-dizem-especialistas.ghtml>> Acesso em: 22 maio 2017.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.05, p. 85-97, ago./dez. 2011.

GARCIA, G. Entenda a crise econômica. **Agência Brasil.** Economia. 15 maio 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-05/entenda-crise-economica>> Acesso em: 07 abr. 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, n. 1, São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.

GODTSFRIEDT, J. Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 19, n. 02, p. 09-17, mai/ago 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. António (Coord.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-61.

JOHNSON, K. Chapter 1. Defining a Sociocultural Perspective. In: _____. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective.** New York: Routledge, 2009, p. 1-16.

LAPORTA, T. Possível fim da aposentadoria especial faz professores pensarem em 'plano B'. **G1.** Economia. 09 dez. 2016. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/economia/noticia/possivel-fim-da-aposentadoria-especial-faz-professores-pensarem-em-plano-b.ghtml>> Acesso em: 03 maio 2017.

LAMUCCI, S.; BASILE, J. FMI: Corrupção e crise política aprofundaram recessão no Brasil. **Valor Econômico**. 07 out. 2015. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4260976/fmi-corrupcao-e-crise-politica-aprofundaram-recessao-no-brasil>> Acesso em: 07 abr. 2017.

LEAL, U. Reforma da Previdência muda de novo e professores terão aposentadoria diferenciada. **Nova Escola**. 19 abr. 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4913/reforma-da-previdencia-muda-de-novo-e-professores-terao-aposentadoria-diferenciada>> Acesso em: 26 abr. 2017.

LESSA, A. B. C. T.; RAMOS, R. C. G. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). **Crenças, Discursos & Linguagem**. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 103-134.

MACEDO, A. R. Parecer de Janot contra MP do ensino médio divide opiniões. **Agência Câmara Notícias**. Educação e Cultura. 22 dez 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/521668-PARECER-DE-JANOT-CONTRA-MP-DO-ENSINO-MEDIO-DIVIDE-OPINIOES.html>> Acesso em: 22 maio 2017.

MAINARDES, J.- Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MAINARDES, J; MARCONDES, M, I. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Cedes**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARIANO, André Luiz Sena. **A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional**: algumas características. 2006a. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/gt08-2119--int.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2016

MARTINS, M. M. M. C. **Saberes Pedagógicos e o Desenvolvimento de Metodologias de Ensino de Biologia**: o PIBID como elemento de construção. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MATEUS, E. F.; EL KADRI, M.S.; GAFFURI, P. 2011. O que se pode ver da janela: uma análise do subprojeto de letras-inglês do programa PIBID. **Signum: Estudos da Linguagem**, 14(1): 363-386.

MATEUS, E. F. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 1107-1130, 2013.

_____. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30,n.03, p.355-384, Julho-Setembro 2014

MATEUS, E.; OLIVEIRA, V.; SODRÉ C. “O PIBID me salvou”: a tecnologização de discursos e suas implicações nas práticas de formação de professores/as. In: HIBARINO & NODARI (orgs). Dossiê Especial: Experiências do PIBID na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras. **Revista X**, vol.1, 2015.

MATTOS, A. M. Breves reflexões sobre os caminhos da pesquisa. In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**. 1ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p.403-416.

MAUÉS, O. C. A Política de Formação de Professores: a universitarização e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26ª, 2003. **Anais...**
<<http://26reuniao.anped.org.br/>> Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2016

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petropolis, RJ: Vozes, 2003

NAGIB, Miguel. **Escola Sem Partido**. Quem somos. Disponível em:
<<http://www.escolasempartido.org/quem-somos>>. Acesso em: 10 mar. 2017

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999

_____. **Professores Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, C. e FERNANDES, S.. Essenciais na escola, professores são profissionais de segunda classe. **Rede Brasil Atual**. Educação. 27 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/01/fundamentais-nas-escolas-professores-tornam-se-profissionais-de-segunda-classe-3243.html>> Acesso em: 04 maio 2017.

OLIVEIRA, M. do Socorro. Letramentos e políticas públicas: escola, família e comunidade. In: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.; FILHO, C. A. P. **A**

formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias. Campinas: Pontes, 2015

OLIVEIRA, G.; CORONATO, M. Como o Brasil entrou, sozinho, na pior crise da história. **Época**. Ed. 926. 04 abr. 2016. Coluna Ideias. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/04/como-o-brasil-entrou-sozinho-na-pior-crise-da-historia.html>> Acesso em: 16 mar. 2017.

OLIVERI, A. M. R. **Políticas de Formação de Professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG.** 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2014.

PARANÁ. **Decreto nº 18.110, de 30 de janeiro de 1970.** Cria, sob a forma de Fundação, a Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/gabinete/portal/pages/arquivos/Legislacao/Decreto%2018110%20-%20Cria%20a%20UEL.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2017.

PACOAL, R. PEC 241: como ela impacta a Educação. **Nova Escola**. 18 out 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3346/pec-241-como-ela-impacta-a-educacao>> Acesso em: 5 maio 2017.

PICONI, L. B. **Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão.** 2009. 100f.

Dissertação (mestrado) – Programa, Instituição, Cidade, 2009.

PICONI,

RAJAGOPALAN, K. 2001/02. Editorial. **Cadernos de Linguagem e Sociedade** (Papers on Language and Society), 5: 5-8.

_____. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C; et al. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas.** Campinas: Pontes-Alab, 2013

RAMAL, A. **'Escola sem Partido': Doutrinação, nunca; perseguição ideológica, jamais.** Portal G1. 03 de ago. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/escola-sem-partido-doutrinacao-nunca-perseguiacao-ideologica-jamais.html>> Acesso em: 15 mar. 2017.

RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico. **Revista Signótica**, v. 17, n. 2, p. 275-298, jul./dez, 2005.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

REZENDE, M. de.; BAPTISTA, T. W. A Análise da política proposta por Ball. In: In: MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde.** 1ed. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p.273- 283.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**. Ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez., 2005, p. 105-126

SALLES, M.; STAMPA, I. Ditadura Militar e Trabalho Docente. **Trabalho Necessário**. Memória e Documentos. Ano 14, Nº 23/2016. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_23/07_MEMRIAS_E_DOCUMENTOS_I.pdf> Acesso em: 15 mar. 2017.

SANTANA, Edna Miranda. **A representação dos atores sociais nas diretrizes curriculares para o ensino médio**. 2011. 156 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SANTANA, M. S. S. **O PIBID e a iniciação profissional docente**: um estudo com professores egressos do programa. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

SHAW, C. Censura na Educação - entenda o que é o PL Escola Sem Partido. **ANPED**. 22 de jul. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/censura-na-educacao-entenda-o-que-e-o-pl-escola-sem-partido>> Acesso em: 15 mar. 2017.

SILVA, J. C. da. **50 anos dos cursos de Letras**: da FAFILON à UEL. Londrina: UEL, 2006

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4., **Anais**. 2013. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ129.pdf>>

SILVA, D. F. **Processo de Iniciação à Docência de Professores de Matemática**: olhares de egressos do PIBID/UFSCar. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SOUZA, D. B. de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber acadêmico**. Uniesp. N.08. Dez. 2009/ISSN 1980-5950

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/00

UEL, Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Londrina. **Caderno dos Cursos de Graduação**. Londrina: PROGRAD, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/caderno_graduacao/documentos/caderno_graduacao_2016.pdf> Acesso em: out. 2016.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. **Resolução CEPE Nº362/2005, de 15 de dezembro de 2005.** Cria o Curso de Letras Estrangeiras Modernas a ser ofertado a partir do ano letivo de 2006. Londrina: UEL, 2005a. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_362_05.pdf> Acesso em: 17 set. 2016.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. **Resolução CEPE Nº363/2005, de 15 de dezembro de 2005.** Estabelece o currículo pleno do Curso Letras Estrangeiras Modernas - Habilitação: Licenciatura em Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2006. Londrina: UEL, 2005b. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/letras_ingles.pdf> Acesso em: 17 set. 2016.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. **Resolução CEPE Nº193/2006, de 14 de dezembro de 2006.** Revoga a Resolução CEPE nº. 262/2005, que criou o Curso de Letras Estrangeiras Modernas, e dá outras providências. Londrina: UEL, 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_193_06.pdf> Acesso em: 17 set. 2016.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. **Resolução CEPE/CA Nº 0281/2009, de 18 de dezembro de 2009.** Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Letras, Modalidade: Licenciatura, Habilitação: Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_281_09.pdf> Acesso em: 17 set. 2016.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. **Resolução CEPE/CA Nº 049/2013, de 25 de abril de 2013.** Altera a denominação do Curso de Letras – modalidade: Licenciatura – habilitação: Língua Inglesa e Literaturas em Língua Inglesa; Letras – modalidade: Licenciatura – habilitação: Língua Espanhola e Literatura Hispânica; Letras – modalidade: Bacharelado – habilitação: Língua e Cultura Francesas; Letras – Modalidade: Licenciatura – Habilitação: Língua Portuguesa e Respectivas Licenciaturas e Letras – Modalidade: Bacharelado – Habilitação: Estudos Literários, a vigorar a partir do ano letivo de 2014. Londrina: UEL, 2013a. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2013/resolucao_49_13.pdf> Acesso em: 17 set. 2016.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. **Relatório parcial de atividades:** Projeto PIBID/UEL I. Edital 2009. Ano base 2011. Londrina: UEL, 2012a. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pibid/relatorios/relatorio_parcial_atividades_2009.pdf> Acesso em: 20 set. 2016.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. **Relatório de atividades:** Projeto PIBID/UEL I. Edital 2009. Ano base 2012 - parcial. Londrina: UEL, 2013b. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pibid/relatorios/relatorio_parcial_atividades_2009_2012.pdf> Acesso em: 20 set. 2016.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. **Relatório de atividades:** Projeto PIBID/UEL II. Edital 2011. Ano base 2011 - parcial. Londrina: UEL, 2012b.

Disponível em:

<http://www.uel.br/prograd/pibid/relatorios/relatorio_parcial_atividades_2011.pdf>

Acesso em: 20 set. 2016.

UEL, Universidade Estadual de Londrina. **Relatório de atividades:** Projeto PIBID/UEL II. Edital 2011. Ano base 2012 - parcial. Londrina: UEL, 2013c.

Disponível em:

<http://www.uel.br/prograd/pibid/relatorios/relatorio_parcial_atividades_2012.pdf>

Acesso em: 20 set. 2016.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teacher. In: **Review of Educational Research Summer**, v. 54, n.2, 1984, p. 143-178

VERDUM, P. L. O programa PIBID na avaliação dos pesquisadores do campo educacional: um estudo a partir dos trabalhos do Banco de Dissertações e Teses da CAPES e do Endipe (2010- 2012). In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, UDESC, 2014.

APÊNDICES

APENDICÊS A

Termo De Consentimento Livre E Esclarecido

Caro/a Participante,

Este questionário faz parte da pesquisa "Professores de inglês iniciantes: implicações do Pibid nos anos iniciais do trabalho docente" e é voltado a professores iniciantes formados em Letras-Inglês pela Universidade Estadual de Londrina, os quais tenham participado ou não do Pibid.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto Letras-inglês, no início da carreira profissional docente de seus egressos.

Como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, orientada pela Prof.^a Dr.^a Elaine Mateus, interesse-me por conhecer um pouco sobre sua experiência de trabalho como fonte de dados para minha pesquisa. Sendo assim, neste questionário você encontrará perguntas relacionadas ao seu perfil e experiência profissional e outras relacionadas ao Pibid, caso se aplique à sua formação. Você levará aproximadamente 15 minutos para concluí-lo.

Ao responder a este questionário, você concorda em participar voluntariamente do referido estudo e permite que a pesquisadora divulgue os resultados em publicações e eventos acadêmico-científicos, bem como na própria dissertação de mestrado.

Sua participação é totalmente voluntária, podendo retirar seu questionário a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Sua participação não traz qualquer implicação legal ou riscos à sua dignidade ou integridade. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo.

Ao participar desta pesquisa você não terá prejuízo ou benefício financeiro. Contudo, esperamos que os resultados do trabalho possam contribuir para as análises do Pibid como política pública e para as práticas de formação de professores.

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, entre em contato com Tuanny Gomes Siqueira Amaral, pelo telefone (43) 9143-0309 e e-mail tuanny.gsamaral@gmail.com ou com a Professora Elaine Mateus, por meio do e-mail mateus@uel.br.

Desde já, agradecemos por sua atenção!

() Concordo em participar da pesquisa

() Não quero participar da pesquisa

APÊNDICE B

Questionário

Seção 1: perfil e experiência em ensino

1. Assinale a faixa correspondente à sua idade:

- 21 a 25
- 26 a 30
- 31 a 35
- 36 a 40
- 41 a 45
- 46 a 50
- acima de 50

2- Formação acadêmica:

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

Outro: _____

3- Ano de conclusão da graduação:

- 2009
- 2010
- 2011
- 2012
- 2013
- 2014
- 2015

4- Você atua ou já atuou como professor de inglês?

- Sim, atuo como professor
- Sim, mas atualmente estou fora da área de minha formação
- Não

5- Se não atua ou nunca atuou como docente, em qual profissão está trabalhando?

6- O principal motivo pelo qual você não atua ou nunca atuou na sua área de formação é:

- Estou exercendo atividade profissional na minha área de formação
- Mercado de trabalho saturado
- Melhor oportunidade em outra área
- Não me identifiquei com a profissão
- Não me senti preparado/a
- Motivos particulares
- Outro (aberto pra indicações)

7- Conte um pouco sobre as razões que te levaram a não atuar como professor/a de inglês.

8- Por quais razões você quis ser professor de inglês? (É possível escolher mais de uma opção)

- Para trabalhar com crianças
- Salário e benefícios
- Estabilidade no trabalho
- Identificação com a profissão
- Amor pelo inglês
- Status da profissão
- Potencial para mudar a vida dos alunos
- Influência da família
- Falta de outras oportunidades
- Outro: _____

9-Cidade em que trabalha:

10- Em que tipo de organização você exerce sua atividade profissional?

- Autônoma
- Instituto de idiomas
- Instituição Privada
- Instituição Pública

11- Caso não trabalhe no ensino público, aponte por quais razões você não atua neste setor.

12- Você se sentiu preparado para o mercado de trabalho quando se formou?

- Muito
- Razoavelmente
- Pouco
- Não

13- Qual o seu nível de satisfação com a profissão docente?

- Alto
- Médio
- Baixo

14- Se pudesse voltar no tempo, ainda escolheria ser professor de inglês?

- sim
- não

15- Tempo de experiência de ensino:

- Menos de um ano
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- 4 anos
- 5 anos
- acima de 5 anos

16- Quando iniciou a carreira docente já era formado?

- Sim
- Não

17-Em qual(is) modalidade(s) de ensino você atua?

- Educação infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II

- Ensino Médio
- Ensino profissionalizante
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Especial
- Ensino Superior
- Instituto de idiomas

18- Leciona em quantos estabelecimentos de ensino?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 ou mais

19- Número aproximado de horas-aulas por semana.

- Menos de 10 horas
- 10 a 20 horas
- 20 a 40 horas
- Mais de 40 horas

20- Atua somente no ensino de inglês?

- Sim
- Não

21- Caso tenha respondido não à pergunta anterior, aponte o número de horas-aulas no ensino de inglês.

- Menos de 10 horas
- 10 a 20 horas
- 20 a 40 horas
- Mais de 40 horas

22- Você participou do PIBID?

- sim
- não

Seção 2: PIBID

23- Colégio em que participou do PIBID:

24- Tempo de participação no projeto:

- Menos de 1 ano
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos ou mais

25- Por qual(is) motivo(s) você quis participar do PIBID?

26- Leia as afirmativas e assinale sua opção. Se achar necessário, faça comentários sobre as afirmativas.

	concordo	concordo parcialmente	discordo	discordo parcialmente	não sei responder	Comentário
Participar do PIBID me motivou a ser professor.						
A participação no PIBID não influenciou minha decisão em ser ou não professor.						
As atividades desenvolvidas complementaram meu estudo teórico como aluno/professor.						
O PIBID me fez rever minhas concepções sobre a realidade do ensino.						
Considero que minha formação tenha sido mais completa que a de colegas que não participaram do PIBID.						
Participar do PIBID não mudou minha forma de pensar sobre o ensino.						
Fiquei surpreso(a) com a realidade que observei nas escolas quando estava no PIBID.						
Participar do PIBID não me preparou para assumir minhas próprias turmas depois de licenciado.						
Por conta da experiência no PIBID, a realidade que encontrei nas salas de aula como professor licenciado foi a que esperava.						
Quando assumi minhas primeiras turmas após a licenciatura, me senti seguro com relação ao desenvolvimento das aulas (conteúdo, metodologia, indisciplina etc.)						
Situações que aconteceram durante o PIBID me prepararam para lidar com dificuldades e imprevistos do dia a dia em sala de aula, depois de licenciado.						
Depois de licenciado, senti dificuldades em meus primeiros momentos em sala de aula (conteúdo, metodologia, indisciplina						

etc.)						
Os professores supervisores das escolas contribuíram de forma positiva com minha formação profissional.						
Utilizo os conhecimentos adquiridos no PIBID em minhas práticas atuais como professor.						

27- Avalie a contribuição que o PIBID teve em sua formação profissional.

- () Muito boa
 () Boa
 () Regular
 () Insuficiente

28- Você diria que a participação no PIBID teve influências em sua prática pedagógica? De que formas?

29- Este campo está livre para que você possa comentar algo sobre o PIBID que não tenha sido contemplado no questionário, mas que você considera importante. Suas contribuições serão bem-vindas!

Caro(a) professor(a), gostaríamos de aprofundar nosso estudo, ouvindo mais contribuições que você possa oferecer. Se pudermos contar com você para uma breve entrevista, em dia e horário de sua escolha, por favor, deixe seu nome, telefone e e-mail para contato. Essa informação é somente para o nosso uso e não será incluída de maneira alguma nos dados.

APÊNDICES C

Roteiro para entrevista

Identificação

Nome: _____

Cidade: _____

Local de trabalho: _____

Ano de formação: _____

Época em que foi bolsista Pibid: _____

Formação complementar: Especialização em: _____

Mestrado em: _____

Pretende fazer curso de especialização, mestrado ou doutorado?

Pseudônimo: _____

Experiência profissional

- Tempo de serviço depois de formado:
- Como foi a experiência anterior à formação?
- No questionário, você afirmou que sua satisfação com a profissão é _____? O que lhe dá essa satisfação? Quais aspectos da profissão a deixam satisfeita e quais não deixam? Por que você ainda escolheria essa profissão?
- No questionário, você afirmou que se considerou _____ preparado para a profissão. Em que aspectos você se sentiu preparado? O que acredita que faltou? Como você vê o papel do Pibid com relação a esse sentimento? Numa escala de 0 a 10, quanto foi a contribuição do Pibid para que se sentisse assim? E hoje, você se sente preparada? O que a fez se sentir mais preparada?
- Que outra atividade você exerce fora o ensino de inglês?
- Como foram seus primeiros contatos com a classe depois de licenciada? E as primeiras aulas e atividades?
- Você se lembra de ter enfrentado dificuldades no início da sua prática como professor? Quais foram? Você as superou? O que ajudou a superar?
- Fale um pouco sobre seus primeiros anos de profissão. Como você se sente/sentiu exercendo a docência? Quais os pontos fortes? O que fazia de melhor? Teve frustrações? Quais suas conquistas? O que mudou durante esses anos?

Sobre o PIBID

- Como você veio a conhecer o Pibid? Por que quis participar? Atendeu suas expectativas?

- Como foi sua experiência no Pibid? Que atividades você desenvolvia como bolsista do Programa? Quais dessas atividades ainda estão presentes em sua prática?
- Um de seus objetivos é a valorização da profissão docente. O programa foi um estímulo para que você seguisse na carreira?
- Um dos objetivos do programa é formar professores para melhoria do ensino básico público. Você não atua. O Pibid a fez considerar atuar na escola pública?
- Pensando na sua experiência quanto à aplicação do projeto na escola, você acredita que as atividades desenvolvidas contribuíram para a aprendizagem do inglês no ensino básico? Como foi o envolvimento dos alunos? Você acredita que conseguiu ensinar? A experiência foi diferente do estágio (as atividades, a prática)?
- Você sentiu dificuldades na execução do Programa na escola? Quais? Acredita que essas dificuldades foram importantes para prepará-lo para sua prática como licenciado?
- Você acha que situações e práticas vivenciadas no âmbito do Pibid o aproximaram mais da realidade da profissão docente? Quais?
- No questionário, você afirmou que o Pibid mudou suas concepções sobre o ensino. Quais concepções você tinha antes de participar do Pibid? O que mudou em seu pensamento e por quê?
- Como você percebe a articulação entre teoria e prática no programa? Ela ocorreu? De que maneira?
- Você acredita que o Pibid e o curso de licenciatura se complementam? De que formas?
- Como foram os estágios supervisionados? Você vê diferença entre o Pibid e o estágio? Em que aspectos?

Conhecimentos específicos

- O que você considera necessário em termos de conhecimentos específicos para estar preparado para lecionar?
- Em que medida você acredita que o Pibid contribuiu para o seu domínio sobre esses conhecimentos?

Gestão de classe

- O que você diria sobre sua gestão de classe? (relacionamento com os alunos, indisciplina etc.) Como você lida com os conflitos?
- Como lidou com a gestão de classe na época do Pibid? (passou por conflitos) Você acredita que sua experiência no programa contribuiu para a forma como você gerencia suas aulas e para o relacionamento com os alunos?

Metodologia

- Fale um pouco sobre sua prática. Como você diria que é uma aula típica? Que tipos de metodologias você costuma utilizar? Sente dificuldade em elaborar seus planos de ensino?
- Quais materiais didáticos você costuma utilizar? A escola lhe auxilia na disponibilização de materiais?
- Em que medida o Pibid contribuiu para o tipo de metodologia de ensino que você utiliza (elaboração de aulas e confecção de materiais didáticos)? Você aprendeu experiências diferenciadas que usa ou poderia utilizar em sua prática? E o estágio, houve contribuições nesses aspectos? Quais?

Avaliação

- Como você realiza a avaliação? Que tipo de instrumentos?
- Você tem dificuldade para realizar avaliações? Como você utiliza os resultados das avaliações?
- Você costuma avaliar sua prática pedagógica? Por quê? De que formas?
- Você acredita que o Pibid contribuiu para a forma como realiza a Avaliação? Em que medida?

- Você avaliou sua participação no Pibid como _____. Em que aspectos?
- Qual a repercussão que você atribui ao Pibid para sua carreira?