

# **A formação e a identificação com a profissão de egressos de programa de inserção na docência**

Maria Mikaele da Silva Cavalcante\*  
Isabel Maria Sabino de Farias\*\*

## *Training and identifying with the profession of integration program in teaching graduates*

---

\* Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). Participa do Observatório da Educação, onde desenvolve estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica.

\*\*Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio pós-doutoral pela UNB. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UECE. Coordenou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID na UECE (2010 a 02/2014). Vice-presidente Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2015-2017). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS).

**RESUMO:** O Esta pesquisa tem como problemática: o que pode elucidar sobre a formação e a identificação com a profissão os egressos de um programa nacional de inserção no magistério, especificamente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência? O trabalho objetiva contribuir para o debate sobre o assunto. Trata-se de estudo empírico qualitativo, cujos dados foram colhidos por meio do envio de formulário eletrônico encaminhado via internet, junto a egressos dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia de uma universidade pública estadual. Do universo de 78 egressos, obtivemos o retorno de 27 pessoas. Os relatos revelam que a formação fez diferença na vida e nas escolhas profissionais dos egressos, desmistificou imaginários pessimistas sobre a escola e confirmou, entre alguns, o reconhecimento de si como professor e incrementou outras expectativas. Um grupo de oito egressos está afastado da docência em decorrência de formação continuada e/ou outra formação; e, seis sujeitos, por sua vez, não exercem ou atuam noutra área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Egressos do Pibid; Inserção Profissional; Formação Docente.

**ABSTRACT:** *This paper has as a problematic: What can elucidate the training and identification with the profession graduates of a national integration program in teaching, specifically the Institutional Program Initiation Grant to Teaching (PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)? The work aims to contribute to broaden the debate on the subject. It is a qualitative empirical study, whose data were collected by an electronic form sent via Internet, along with graduates of Social Sciences courses, philosophy and pedagogy from a state university. The universe of 78 graduates, we obtained the return of 27 people. The reports reveal that the training made a difference in the lives and career choices of the graduates, demystified pessimists imaginary about the school and confirmed, among some, the acknowledgment of yourself as a teacher and increased other expectations. A group of 8 graduates are away from teaching due to continuing education and / or other training; and 6 subjects, in turn, do not exercise or work in another area.*

**KEYWORDS:** *Graduates of Pibid; Professional Insertion; Teacher Training.*

## INTRODUÇÃO

A escolha por ser professor numa sociedade imersa em desigualdades, contradições e com forte desvalorização desse profissional, tornou-se um dilema para as novas gerações. Estudos sobre a escassez de professores (LAPO; BUENO, 2003; BRASIL/MEC, 2007; FONSECA, 2013) têm auferido notoriedade, caracterizando uma preocupação explícita com a questão, sobretudo nas duas últimas décadas. Do Nordeste ao Sudeste do país sobram notícias sobre a desistência da profissão, a exemplo de matérias publicadas na Revista Exame (2013) e no jornal cearense Diário do Nordeste (2015). Somente entre 2008 e 2012 a rede pública de São Paulo atingiu uma média de três mil pedidos de exoneração por ano. A situação do Ceará também não é animadora, pois entre 2013 e 2015 cerca de 2,6 mil professores deixaram a rede pública.

Atrair novos candidatos, bem como manter aqueles que ingressaram nos cursos de licenciatura, emerge assim como um imperativo social, configurando questão relevante na sociedade civil organizada e nas conferências e agenda política mundial pactuada por governos de vários países. O que pode elucidar sobre tais questões os egressos de um programa nacional de inserção no magistério, especificamente, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Pibid/CAPES)? Com o propósito de contribuir para ampliar o debate sobre o assunto, a pesquisa que dá suporte a este artigo buscou analisar a perspectiva de egressos do Pibid de uma universidade pública sobre as contribuições do Programa para sua formação e identificação com a profissão docente.

O que se percebe, de maneira geral, é o declínio do interesse pelo magistério entre os jovens na hora de escolher a profissão, opção que quando ocorre se faz motivada mais pela baixa concorrência dos cursos de licenciaturas do que pela identificação com a docência. Ademais, a despeito da crescente oferta de cursos de licenciatura, os dados disponíveis revelam que não são os discentes com melhor desempenho acadêmico que buscam o magistério. A esse respeito preocupa constatações recentes acerca do perfil dos aspirantes à carreira:

[...] jovens provenientes de famílias de baixa renda, pouca escolaridade, que frequentaram todo o Ensino Médio em escola pública e que tiveram poucas oportunidades culturais. Ou seja, são jovens que disputam, dadas suas limitações, o direito ao acesso a carreiras pouco concorridas (BRITTO; WALTENBERG, 2014, p. 36).

Outro agravante se encontra no alto índice de evasão nos cursos de licenciaturas. Pesquisa realizada por Felicetti e Fossatti (2014) com alunos ProUni<sup>1</sup> e não ProUni que fazem licenciatura mostra que 57,6% dos discentes evadiram e/ou mudaram de curso, não chegando a 22% os egressos e aqueles que ainda fazem o curso. Por outro lado, são significativos os registros, evidenciando que os professores se encontram desmotivados com a sua profissão, pois “[...] as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 11).

Inúmeros fatores encontram-se na base da decisão envolta na hora da escolha de uma profissão, todos eles relacionados às mudanças atuais no mundo do trabalho e em suas condições (OLIVERI; JARDILINO, 2015). A sobrecarga da docência, as incertezas do trabalho, as condições nem sempre adequadas de ensino, conjugada aos baixos salários e à ausência de apoio institucional para se desenvolver são preocupações que assombram o aspirante a professor, intervindo fortemente na escolha da profissão e na sua permanência. Oportunidades que viabilizem a aproximação e a aprendizagem contextualizada da prática profissional, a exemplo do Pibid, podem apoiar o licenciando no processo de identificação com a docência, entendimento que inspirou as análises desse texto, que decorrem de dados colhidos junto a egressos dos cursos de Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia de uma universidade pública estadual com sede em Fortaleza.

Os bolsistas de iniciação à docência desses três cursos de licenciaturas responderam a um questionário composto por 21 perguntas e editado em formato digital (formulário eletrônico), produzido com o suporte da tecnologia rede mundial de computadores, por meio da ferramenta *Google Drive*. O universo da pesquisa foi constituído por 78 egressos do Programa no período de 2010 a 2013, mais especificamente, dos cursos de Ciências Sociais (34), Filosofia (21) e Pedagogia (23).

O envio do formulário eletrônico, ocorrido entre 05 de maio a 06 de junho de 2015, foi realizado para todos os egressos identificados por meio do endereço eletrônico de *e-mails* por duas vezes e, para 34 egressos, enviamos

também por meio da rede social *Facebook*. Obtivemos o retorno de 27 egressos do universo de 78 (34,5%), sendo 13 de Ciências Sociais, nove de Filosofia e cinco de Pedagogia, os quais compuseram a amostra da pesquisa. Os dados obtidos aportam informações instigantes sobre os caminhos que levam, ou não, à docência.

## **PIBID – TRAJETÓRIA E CONTROVÉRSIAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Ao lado de novas expectativas sociais, a profissão professor chega ao novo milênio registrando a permanência e persistência de velhos desafios. O ano de 2000 é marcado pela Conferência de Educação para Todos, que reuniu 164 países, em Dakar, com seis metas à serem atingidas até 2015. Recentemente, relatório divulgado pela UNESCO constatou que o Brasil só conseguiu alcançar duas das metas propostas (BRASIL/MEC, 2014).

Em maio de 2007, o Conselho Nacional de Educação publicou um relatório sobre a “Escassez de professores no Ensino Médio”, contendo dados e propostas estruturais e emergenciais (BRASIL/MEC, 2007). De acordo com o estudo sobre remuneração de professores em início de carreira, promovido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apresentada em Paris e realizada em 38 países, o Brasil é o antepenúltimo da lista dos mais baixos salários entre os pesquisados. Concomitante a isso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) apontou a necessidade de cerca de “[...] 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia” (BRASIL/MEC, 2007).

O relatório “Escassez de professores no Ensino Médio” apresentou, ainda, possíveis “soluções e proposições”, dentre as quais cabe destaque: Instituição da política nacional de formação de professores; Novos currículos; Prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática; Mais investimentos na Educação Básica; Formação de professores por licenciaturas polivalentes; Instituir programas de incentivo às licenciaturas; Criação de bolsas de incentivo à docência; Integração da Educação Básica e o Ensino Superior; dentre outros.

Ainda em 2007, a Lei nº 11.502, de 11 de julho, ampliou as competências e atribuições da CAPES, que passou a “[...] subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (Art. 2º). Em seguida, foram criadas as Diretorias de Educação a Distância (DED) e de Educação Básica Presencial (DEB)<sup>2</sup>, esta última responsável por formular e implementar um conjunto de ações voltadas para o professorado da Educação Básica. Assim, sob o argumento da articulação Pós-Graduação e Educação Básica como caminho para fortalecer e valorizar a formação de professores, a CAPES/DEB lança vários programas, entre eles o Pibid.

O reordenamento da CAPES acirrou ainda mais a tendência de delineamento de uma política educacional configurada por meio de projetos e programas, distanciando-se da expectativa de educadores em torno da “[...] definição de uma política estruturante de formação de professores, que ultrapasse as fragilidades e limites de programas diversos, por mais importantes que sejam” (NÓVOA, 2015, p. 13). Contraditoriamente, esta ação também responde a anseios históricos de maior atenção e investimento em processos de indução e apoio a futuros docentes (FREITAS; VIEIRA; AGUIAR, 2008; ANDRÉ, 2012), aspecto que possivelmente contextualiza a forte adesão registrada por professores e licenciandos a esse programa.

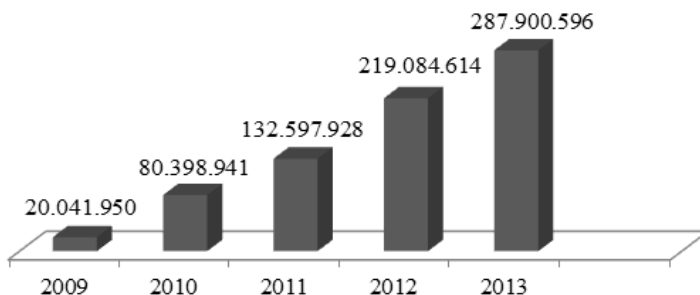
O Pibid teve sua primeira chamada lançada em 20 de dezembro de 2007 (Edital nº 6.316/2007), mas é em 2009 que ele é implementado como uma “[...] ação conjunta do Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretária de Educação Superior - SESu, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2007, p. 1). O Programa, institucionalizado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, assegura bolsa para os graduandos provenientes de diversos cursos de licenciaturas e que desenvolvem atividades pedagógicas na rede pública de ensino; os coordenadores institucionais, docentes universitários que articulam e implementam o Programa nas IES; os coordenadores de áreas, também professores da universidade que são orientadores dos licenciandos bolsistas; os docentes de escolas públicas de Educação Básica responsáveis pela supervisão das ações dos licenciandos

nesse contexto. Assegura, ainda, recursos de custeio para a execução das ações previstas no planejamento aprovado.

A evolução do Programa chama atenção: de 3.088 bolsistas em 2009 saltou para 49.321 em 2012 e, em 2014, com 90.254 concessões (BRASIL/MEC/CAPEL, 2013, p. 8), tornando-se o Programa que mais cresceu em termos quantitativos na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB/CAPEL, ultrapassando inclusive a oferta de programas já consolidados de formação científica, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), do CNPq<sup>3</sup>.

O volume de recurso destinado a essa iniciativa, que pode ser considerado alto se levado em consideração que os investimentos em ações dessa natureza eram praticamente inexistentes, também chama atenção. Observa-se um aumento significativo ao longo desses cinco anos, como mostra o Gráfico 1:

**Gráfico 1 - Pibid: Evolução dos recursos executados**



Fonte: Relatório de Gestão Pibid 2009 – 2011  
(BRASIL/MEC/CAPEL, 2013, p. 34).

Ao lado de seu crescimento exponencial, o Pibid acumulou críticas sublinhando seu caráter complementar e sua configuração como programa de governo em detrimento de uma política de Estado estruturante para a formação docente no país (LIMA, 2012; FARIAS; ROCHA, 2012; FREITAS, 2014; MOURA; VIANA, 2015; PIMENTA, 2015, entre outros). Ao findar o ano de 2015 o ritmo de desenvolvimento do Pibid é abalado, restando a

expansão até então registrada e gerando forte mobilização social em defesa de sua continuidade e do quantitativo de bolsistas contemplados. Este movimento, articulado nacionalmente pela direção do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (ForPibid)<sup>4</sup>, é intensificado com a Portaria nº 046/2016, de 11 de abril, que institui novo Regulamento para o Programa. A medida aquece ainda mais o debate sobre o tema em face da desconfiguração do desenho original<sup>5</sup> dessa iniciativa, redefinido como meio para melhorar resultados pouco exitosos na Prova Brasil, secundarizando a formação dos professores.

A Portaria nº 046/2016 foi revogada em 14 de junho, registrando importante vitória da sociedade organizada e, sobretudo, o reconhecimento do Pibid como política pública de forte impacto na qualidade da formação de professores. Com efeito, Ambrosetti et al. (2013, p. 159) ao examinar o investimento demandado pelo Pibid no período de 2009 a 2013 (Gráfico 1), cuja escala crescente e elevação anual evidencia sua condição de prioridade na agenda educacional brasileira do período, pondera:

[...] Embora ainda não existam estudos amplos que possibilitem uma análise mais profunda dos resultados do Programa, e ainda que se considere a diversidade dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições participantes, esses números dão a dimensão das possibilidades de impacto do Pibid nos cursos de licenciatura e nas escolas de educação básica que recebem esses bolsistas.

O que podem esclarecer sobre tais preocupações os egressos do Pibid e os estudos sistematizados sobre essa experiência? Análise recente de Gatti *et al.* (2014, p. 17) mostra “[...] que já há um número razoável de pesquisas sobre o programa Pibid”, desde dissertações, teses, artigos em periódicos e trabalhos apresentados em eventos educacionais no país. Produções que, como bem asseveram os autores, evidenciam “[...] os efeitos do programa junto à comunidade acadêmica e as implicações diretas da parceria universidade-escola sobre a formação do futuro professor” (p. 15). Embora identifiquem que boa parte das produções existentes resulte de “[...] estudos de caso de caráter local, com foco qualitativo”, ressaltam sua pertinência para uma compreensão mais abrangente das implicações do programa para a formação de professores, assim como para a aproximação entre o campo de formação (IES) e o de atuação profissional (escola).



Mais do que nunca parece urgente avançar no debate político sobre a profissão docente, no que muito pode elucidar iniciativas que aproximam escola e universidade, formação inicial e contexto de trabalho, as quais encontram ancoragem em problemas crônicos da formação de professores.

### **CAMINHOS E DESAFIOS PARA TORNAR-SE PROFESSOR**

A universidade é uma instituição que tem como finalidade a produção e reprodução de conhecimentos e saberes, considerando os seus três pilares: ensino, pesquisa e extensão. É sua função “[...] gerar saber comprometido com a ruptura e a inovação, com a busca do desconhecido, do inédito, da transformação da sociedade, é competência dela a preservação do patrimônio de cada povo” (LAMPERT, 2008, p. 135).

Em meio a funções tão complexas, o papel do professor é colocado em xeque, suscitando fervorosos debates da comunidade científica sobre a relação professor-aluno e as práticas docentes, as quais, por vezes, nem mesmo os vários anos de experiência favorecem a produção de saberes, gerando “[...] apenas a experiência de reproduzir afazeres, em muitos casos caducos e estéreis” (FRANCO, 2012, p. 186). Não sem razão, na atualidade, a formação inicial, tema político historicamente presente no debate público sobre o professorado, alça visibilidade ainda maior, pois nesse momento constitui insumo fundamental na qualidade dos docentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Este movimento se apoia na compreensão de que a formação inicial de professores engloba três funções básicas: a) a formação e preparação das funções que o professor vai desempenhar; b) a permissão (certificação) para exercício da profissão docente; e c) ser agente de mudança e contribuir para a socialização e reprodução da cultura (GARCIA, 2012). Coerente com esses elementos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena no Brasil determina, no seu art. 6º, que a organização curricular deve visar o preparo para:

- I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos; V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL/MEC/CNE, 2015, p. 5).

As práticas curriculares prevalecentes na formação de professores no contexto universitário brasileiro parecem desconhecer tais orientações, é o que tensionam os debates e resultados de estudos sobre a formação inicial de professores, que “[...] acumula índices precários”, em geral atribuídos “[...] à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 17). Estas características, ainda presentes na formação de professores, tornam ainda mais problemática a escolha da profissão, sobretudo entre os jovens.

O que se percebe é que “[...] os currículos dos cursos, na maioria das vezes, são constituídos de listagem de disciplinas, com conteúdos descontextualizados da realidade e entre si”, distanciando também qualquer interface entre ensino e pesquisa (LAMPERT, 2008, p. 132). Com efeito, esta articulação na formação inicial de professores enfrenta percalços históricos para a sua efetivação, muito embora a proposição da pesquisa como elemento constitutivo desse processo – conteúdo e forma – seja apontada como basilar para uma aprendizagem profissional consistente e capaz de assegurar ao licenciando condições epistêmicas para enfrentar as situações contingenciais que permeiam seu futuro trabalho. É como disse, com outras palavras, o mestre pernambucano: “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo (FREIRE, 1996, p. 29).

A cisão entre ensino e pesquisa reforça outro traço presente na formação inicial de professores e que torna ainda mais delicada a identificação com a profissão: o distanciamento entre os conhecimentos subsidiados pela universidade e a realidade de atuação desses futuros profissionais.

O professor António Nóvoa, em palestra sobre “os desafios do trabalho

do professor”, ministrada no Sindicato de Professores de São Paulo – Sinpro/SP e posteriormente publicada, relatou que quando tinha entre os 21 e 24 anos fazia parte dos professores da escola normal, ensinando “[...] o conjunto das teorias mais revolucionárias que se pode imaginar”, tudo que era moda, moderno e inovador. Então, ele faz o seguinte relato dessa experiência:

[...] fui assistir a aula de uma das alunas mestres que eu mais apreciava, hoje uma professora do ensino primário. E eu me espantei: nunca tinha visto uma aula tão tradicional, tão conservadora, tão estupidamente rotineira. Perguntei o que estava a acontecer. Afinal, havíamos passado três anos a analisar as coisas mais extraordinárias do mundo. E ela disse que gostava tanto de fazer coisas inovadoras, “mas [vocês] não me ensinaram nada sobre isso” e quando entrou na aula, só se lembrava de sua professora primária. E reproduziu as mesmas práticas (NOVOA, 2007, p. 15).

É certo que um profissional não se forma só com conhecimentos teóricos, sejam aqueles provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, do campo disciplinar ou curricular. O exercício profissional docente mobiliza dialeticamente os conhecimentos teóricos e aqueles produzidos pela experiência (FARIAS *et al.*, 2014), este último destacado na literatura como estruturante do seu repertório de conhecimentos profissionais. Embora um professor nunca fique pronto, fragilidades na constituição de seu repertório de conhecimento profissional podem provocar insegurança, uma vez que no “chão da sala de aula”, além de lidar com as questões de ensino e de aprendizagem, que são bastante complexas, ainda existem demandas de ordem social e familiar que se somam à insegurança e falta de apoio dos seus pares e da coordenação pedagógica da escola.

É primordial que o futuro professor possa, durante toda a formação inicial, se aproximar efetivamente da escola e do trabalho em sala de aula, assim como contar com o suporte de docentes experientes na problematização, compreensão e projeção de práticas pedagógicas consoante aos fins da ação educativa nesse contexto. Cabe lembrar que o esforço de “aprender a prática” também pode ser mediado por estratégias e recursos didáticos diversos que favoreçam a reconstrução ou a simulação de situações reais, a exemplo de oficinas, da participação em eventos, do uso de estudos de casos, vídeos, depoimentos etc., e não somente e nem exclusivamente por meio da inserção direta na escola.

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais destinem cerca de 800 horas para a aproximação do licenciando à prática profissional docente (400 horas de prática como componente curricular ao longo do processo formativo e 400 horas dedicadas ao Estágio Curricular Supervisionado) (DCNs, 2015), o que ainda prevalece na formação inicial é um distanciamento entre teoria e prática, o que contribui para uma formação fragmentada e descontextualizada, provocando prejuízos, uma vez que “[...] o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’”, asseveram Pimenta e Lima (2006, p. 7), acrescentando ainda que a “[...] profissão de professor também é prática”. Para além da definição de carga horária visando esta articulação (teoria e prática), a assunção e a adoção pelos docentes formadores de professores de uma simbiose entre esses dois elementos, em uma perspectiva de unidade, em todos os componentes curriculares da formação inicial, impõe-se ainda como um *dever*. Por certo que aprender/compreender uma realidade que não se vivencia causa sofrimento, desencanta e afasta da docência candidatos que, embora com ela se identifiquem, não conseguem nela se manter.

Nessa direção, proporcionar uma aproximação dos aspirantes a professores com o ambiente de trabalho e a rotina docente, lhes permite “[...] iniciar-se nas tradições da comunidade de práticos e do mundo da prática [...], aprender as suas convicções, limitações, linguagens e sistemas de valoração, seus repertórios de exemplos, seu conhecimento sistemático e seus padrões de conhecimento na ação” (MESQUITA; FORMOSINHO; MACHADO, 2012, p. 68). Em um mundo complexo, diverso e marcado por rápidas alterações tecnológicas e epistêmicas, ampliar e fortalecer estratégias de iniciação à docência desde a formação inicial é fulcral na adesão de novos professores.

Para tanto, a configuração dos currículos que balizam os cursos de formação de professores e o modo como ocorre a preparação destes para a sala de aula, são questões a serem (re)pensadas com urgência na agenda política educacional, assim como as condições de trabalho e carreira da profissão, pois à perda crescente de prestígio e o baixo reconhecimento social intervêm sobre a escolha e a permanência no magistério.

Nessa direção, compreendemos que os impasses e desafios latentes que permeiam a profissão docente suscitam mudanças. Ao pesquisarmos as

reverberações do Pibid sobre a formação e atuação docente reconhecemos que este Programa representa um diferencial para a formação dos licenciandos e professores participantes, assim como para o contexto da escola e dos cursos de licenciaturas envolvidos nessa iniciativa, o que não implica dizer que seja o único investimento a ser realizado para obtenção de uma mudança efetiva no âmbito da educação escolar brasileira.

Dito isso, buscamos compreender o que podem esclarecer sobre o assunto egressos de licenciaturas que participaram dessa ação institucional de apoio à inserção na docência, conforme explicitamos a seguir.

### **COM A PALAVRA, OS EGRESSOS DO PIBID**

“Indivíduo que se retirou, que se afastou, que não mais pertence a um grupo”, é como o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009) define o vocábulo egresso. No caso, voltamos nossa atenção para aqueles que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência enquanto alunos de cursos de licenciatura, na condição de bolsistas de iniciação à docência (ID), mas que dele “se retiraram”, não mais pertencendo ao programa como bolsista.

Conforme sinalizado antes, realizamos uma pesquisa de cunho empírico, com uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a qual permite compreender um dado fenômeno com base na perspectiva dos sujeitos nele envolvido (ANDRE; LUDKE, 2014). Assim, para acessar a perspectiva dos egressos sobre a experiência de formação vivenciada no âmbito do Pibid, recorreremos ao questionário, composto por três blocos temáticos: perfil pessoal e de participação no Programa; pontos positivos e negativos da experiência; contribuições para a formação docente. Definidas *a priori*, esses assuntos constituíram as categorias do estudo, cujo tratamento e interpretação se apoiou na análise temática, conforme proposto por Minayo (2004). O resultado desse processo apresentamos a seguir.

A princípio, vale relembrar que o Pibid contempla somente os cursos de licenciatura, os quais, do ponto de vista do marco legal vigente no Brasil, asseguram formação inicial de nível superior, autorizando o exercício profissional como professor. Embora inicialmente tenha priorizado áreas com reconhecido *déficit* de professores, ainda em sua segunda edição o Programa

passou a contemplar cursos da área das Ciências Humanas e Aplicada, a exemplo da Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia, contexto formativo de onde provém os egressos aqui em foco, cujo perfil pessoal e de participação no Programa constitui a primeira categoria de análise.

Um dado relevante sobre esses sujeitos refere-se ao tempo de permanência no Programa. Dos 27 egressos, 13 (48%) registram participação entre doze a vinte e quatro meses, 11 (40%) durante mais de 24 meses e apenas 3 (11%) com menos de 12 meses, denotando tratar-se de um grupo com significativa aderência a esta estratégia de iniciação à profissão durante a formação inicial.

A faixa etária tem maior recorrência entre os 20 a 25 anos (15 egressos), seguido de 26 a 30 anos (10 egressos) e entre 30 a 35 anos (2 egressos), o que indica que são jovens adultos, pois, conforme ressalva a Lei nº 12.852 de 2013 em seu art.1º e inciso I, “[...] são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (BRASIL, 2013). Um grupo misto, com predominância do sexo feminino (18 mulheres).

O estudo constatou ainda que 12 (43%) sujeitos, apesar do pouco tempo de conclusão dos seus respectivos cursos de graduação, estão dando continuidades aos estudos através de cursos de pós-graduação, seja a nível *stricto sensu* ou *lato sensu*. O indicativo de que os egressos que participaram do Pibid estão dando continuidade as suas formações nos parece denotativo de que estes a reconhecem como “[...] momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 2007, p. 4).

Na segunda categoria, que se refere aos aspectos positivos do Programa relatados pelos egressos, se sobressai as referências sobre o contato com a escola, a sala de aula e a inserção no cotidiano escolar, possibilitando o conhecimento das especificidades e dificuldades do futuro contexto de trabalho. Em suas palavras, “[...] a aproximação com o futuro ambiente escolar” (Licenciando 6) e a “*formação a partir da prática pedagógica*” (Licenciando 8) proporcionou o aprendizado de “*lidar com as adversidades que surgem em sala de aula*” (Licenciando 2) e “*conhecer a realidade da escola pública*” (Licenciando 12). Estes aspectos preponderam nos registros feitos por todos os 27 egressos.

Bastante presente, embora não com a mesma centralidade dos elementos anteriores, destacam-se referências à adoção da pesquisa como

prática e princípio importante na formação, uma vez que possibilitou “*aprender o que é pesquisar e sua importância para o meio acadêmico*” (Licenciando 23). Essa compreensão vai ao encontro com o que compartilhamos: a necessidade de “*romper com a dicotomia entre pensar e fazer, teoria e prática, ensino e pesquisa*” e da “*importância da pesquisa na formação, desde a graduação*” (FARIAS et al., 2014, p. 34).

Também são mencionadas como relevantes oportunidades de experimentação de diferentes métodos de ensino, a troca de experiências com os professores mais experientes e com os alunos da escola; o contato com práticas docentes diversificadas e debates formativos que complementam e fortalecem a formação teórica e prática da licenciatura. É o que também indicam estudos de pesquisadores sobre o assunto, ao destacarem que:

Ingressar em um programa de iniciação à docência com a amplitude do Pibid certamente significa a possibilidade de novas vivências e experiências. A forma como cada ator chega ao Pibid é distinta, alguns foram buscar de aprender, outros são atraídos pela novidade e há aqueles que vislumbram uma ajuda financeira. Os diversos motivos revelam aspectos importante sobre os professores e seu desenvolvimento profissional (ROCHA; FALCÃO; FARIAS, 2015, p. 107).

As respostas apresentadas sobre os pontos negativos do Programa, por sua vez, situam-se entre a atuação na escola e na universidade. De um modo geral, os principais apontamentos são voltados para: o desestímulo com a realidade escolar, as excessivas reuniões e a burocracia demandada por algumas atividades, a falta de receptividade das escolas, o valor da bolsa e, até mesmo, a falta de compromisso de alguns colegas que integravam o Programa naquele período.

É perceptível nos registros dos egressos que o contato com a escola, ressaltado como relevante e diferencial, também pode gerar, quando não trabalhado devidamente, um “*desestímulo inicial com a realidade educacional*”, pois ao “*adentrar o universo da escola pública com mais profundidade me fez perceber o quão desvalorizada é a profissão do professor em nosso estado*” (Licenciando 21); “*perceber que os professores com muito tempo de magistério estão ficando doentes*” (Licenciando 17); “*perceber como a disciplina de sociologia é desvalorizada e considerada com menos importância em face das outras disciplinas*” (Licenciando 14); ou, ainda, “*conhecer a realidade da profissão me deixou apreensiva sobre querer realizá-la*” (Licenciando 27).

As evidências ensejam ponderações sobre a importância do acompanhamento de futuros docentes no contexto de trabalho e a necessidade de análise problematizadora, compreensiva e projetiva das possibilidades de enfrentamento dos dilemas que permeiam a profissão de professor. Esse suporte desdobra-se como fundamental na redução dos efeitos do choque de realidade que o licenciando vive ao se aproximar de seu futuro campo de atuação profissional, crucial na definição de sua adesão ou não pela docência.

Quanto às contribuições do Programa para a formação docente, nossa terceira categoria de análise, elas acentuam a aproximação com o contexto e os desafios do professor. Os egressos destacam que os conflitos experimentados ao se aproximarem do “mundo da prática” da profissão, embora não sejam desconhecidos (pelo menos teoricamente!), eles são importante porque permitem ao licenciando ir elaborando ou não sua identificação com o trabalho, como revelam os trechos transcritos:

*Foi através da minha participação no Pibid que me descobri enquanto docente. A vivência em sala de aula despertou minha paixão pelo ensino e a vontade de transformar a realidade educacional. Descobri, em mim, o dom de SER professor (Licenciando 3).*

*O contato com a ação docente foi uma das principais contribuições a minha formação. Em nossa formação de licenciandos temos contato com a escola apenas nas últimas disciplinas e o Pibid além de antecipar esse contato, foi onde pude ver erros e acertos na construção da minha prática docente de maneira acompanhada e no chão da escola (Licenciando 15).*

Os egressos pesquisados foram incisivos em reconhecer que a experiência formativa vivida no Pibid, por possibilitar um olhar mais abrangente da realidade escolar, contribuiu para que descobrissem a docência, ou seja, elaborassem uma visão não idealizada da profissão.

Ainda de acordo com relatos colhidos, o Programa possibilitou a complementação das disciplinas da licenciatura que, não raro, ficam restritas a discussões teóricas enquanto a prática paira no plano das ideias. Essa composição, como alertam Nono e Mizukami (2006, p. 386), acarreta intranquilidade diante da inserção em sala de aula, pois “[...] para as iniciantes, a falta de domínio de conhecimentos teóricos e a falta de relação entre tais conhecimentos e a prática cotidiana geram insegurança no enfrentamento



de diferentes situações de ensino [...]”, uma que vez que “[...] os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última” (MELLO, 2000, p. 100). Compreendemos que essa deveria ser uma relação conjunta durante toda a formação, pois qual a relevância de teorias esvaziadas de experiências e práticas que não oferecem ancoragem para a ação e a produção de novos sentidos?

Outro destaque importante presente nos registros dos egressos reportou-se ao apoio encontrado no Pibid, uma vez que o Programa assegura aos professores universitários e da Educação Básica bolsistas para ajudar no planejamento e desenvolvimento de atividades e, sobretudo, nos anseios e dificuldades que surgem no decorrer da experiência de aprender a ser professor. As assertivas dos egressos evidenciam que o Pibid oportunizou uma experiência formativa rica, viva e provocativa, conforme deixam entrever os fragmentos selecionados de seus registros:

*Acredito que o Pibid me proporcionou mais conhecimento prático sobre a escola e o ensino de sociologia do que as cinco disciplinas de prática de formação que eu já cursei. A maior contribuição é a possibilidade do bolsista fazer uma espécie de “test drive” da sua futura profissão antes de ir para o mercado de trabalho. Nós realmente temos a oportunidade de viver as escolas e não apenas observar (Licenciando 5).*

*A principal contribuição do Pibid na minha formação foi o fato de suprir uma deficiência no que se refere às práticas docente no curso de Filosofia, pois, as disciplinas de práticas de ensino se encontram distantes da realidade escolar, centralizando muito no teórico e pouco no prático. Percebi que depois do programa, os estudantes da licenciatura em Filosofia (os que participam do programa), estão mais preparados para encarar a realidade do magistério. O estudo direcionado à prática docente contribuiu não só na minha formação profissional, mas também no modo encarar a realidade do meio escolar, ensinando como “driblar” as dificuldades do dia a dia na sala de aula (Licenciando 22).*

As situações e aprendizagens de iniciação à docência no âmbito do Pibid, como sentenciou um dos sujeitos pesquisados, preparou para a docência, fez com que ele se “sentisse mais apto e seguro para encarar a sala de aula” (Licenciando 16). O sentir-se mais seguro foi expresso pelos egressos em atitudes como: “ter desenvoltura para falar em público” (Licenciando 18) e “conhecer as práticas pedagógicas dos professores?” (Licenciando 4). O relato que segue é emblemático:

*O Pibid fez da minha formação, enquanto licencianda, ir muito além do que o currículo programado do curso de Ciências Sociais poderia oferecer. A formação continuada, estando em sala de aula, dentro das escolas públicas, realizando eventos, organizando oficinas e eventos e principalmente em produção científica. Estudamos muito para entender a realidade docente e métodos de viabilizar uma ação eficiente de acordo com a realidade caótica. Para além de estar lá e produzir, fugimos e questionamos a utopia de produções bonitinhas e em desacordo com o real. Não tenho dúvida em afirmar que se não fosse o PIBID, ainda com seus problemas de um programa em início [...], minha formação não seria a mesma, sem dúvida estaria incompleta e eu não entenderia a grande dinâmica da educação básica (Licenciando 19).*

Os relatos sobre a experiência de inserção na docência no Pibid dão conta de uma formação que fez a diferença na vida e nas escolhas de seus egressos, uma formação permeada de sentidos e significações que desmistificou imaginários pessimistas sobre os problemas da escola e confirmou, entre alguns, o reconhecimento de si como professor, ao mesmo tempo em que também incrementou, entre outros, expectativas em torno da carreira, descortinando possibilidades até então inimagináveis. É o que deixa entrever, por exemplo, os dados relativos aos investimentos em formação após a conclusão da licenciatura. Um grupo de 12 dos egressos pesquisados (43%) optou por dar continuidade aos estudos por meio de cursos de pós-graduação, tanto em nível *lato sensu* (dois especialistas e um cursando especialização) quanto *stricto sensu* (seis mestrados, um mestre e dois doutorandos).

Ao que parece, o incremento dos estudos e a aproximação ao campo da pesquisa, ao fortalecer a formação inicial, também impulsionou a busca por formação continuada em nível de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*. Esta tendência tanto pode estar associada a um interesse pela carreira acadêmica quanto ao investimento na qualificação tendo em vista futuras oportunidades de ingresso no magistério público via concurso. Não se pode desconsiderar que vários estados brasileiros implantaram planos de cargo e carreira do magistério<sup>7</sup>, sendo significativa a vantagem salarial para aqueles com maior nível de formação.

Outro dado refere-se à atuação profissional dos 27 egressos pesquisados. O que fazem atualmente? Estão exercendo a profissão de professor? Estão atuando na área da educação? Estas preocupações presentes nessa análise, uma vez que o Pibid tem como objetivo principal o estímulo à docência entre alunos egressos da licenciatura.

As respostas dos egressos pesquisados evidenciaram que mais da metade (14 = 51,80%) não está exercendo a docência no momento. Um grupo de oito egressos atribuiu o não exercício da docência à continuidade de estudos, a exemplo da pós-graduação; outro grupo de seis egressos informou que não trabalha no momento (3) ou não trabalha na área (3). Os demais egressos atuam na rede pública de ensino (9) ou na rede privada (4).

Os dados relativos aos que não estão atuando na área (6) chamam atenção, uma vez que estamos falando de egressos de um programa de incentivo a docência, contudo, como realçado antes, esta também é uma experiência que pode servir para que o aspirante a professor perceba que não se identifica com a profissão.

A desistência e o afastamento da docência, tema que vem apresentando recorrentes estudos e debates ao longo dos últimos anos, acumula indícios de que aspectos ligados ao retorno financeiro, apoio institucional para se desenvolver e reconhecimento social pesam cada vez mais na escolha final da profissão. Evidentemente, partimos da premissa de que a formação dos professores é condição *sine qua non* para qualquer mudança na educação, mas outros fatores também são igualmente responsáveis para que esse avanço aconteça. É o que advertem Moura e Viana (2015, p. 85) ao destacarem que:

[...] esse tipo de incentivo à docência pode se converter em uma permanência de sujeitos nos cursos de licenciatura apenas pelo incentivo financeiro e não pela atração em relação à carreira docente, pois não basta o incentivo à formação inicial, se a carreira não é atraente e pensada em uma dimensão macro.

No seu nono ano de execução, o Pibid ainda está longe de ser o caminho ideal e, embora tenha aberto novas perspectivas para a formação inicial de professores e as escolas que o recebem, contudo, ele sozinho não é suficiente para modificar a realidade da profissão docente, nem tampouco a qualidade da educação brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os achados deste estudo evidenciaram que o Programa tem contribuído para a formação dos licenciandos, pois a participação no Pibid possibilita o contato com o ambiente escolar, seus dilemas e dificuldades.

Para além disso, essa não é uma experiência que acontece de forma isolada e solitária. Os licenciandos contam com os conhecimentos e experiências, dos seus formadores e dos “futuros colegas de trabalho”, os quais pensam e planejam com eles as suas ações no contexto das escolas em que atuam. O acompanhamento que é oportunizado aos pibidianos é um diferencial para a formação deles, configurando como um apoio primordial, algo inexistente nos primeiros anos de profissão.

Ademais, o Pibid não tem se restringindo ao ambiente da escola. As experiências dos sujeitos envolvidos nessa iniciativa têm feito parte de diversos eventos científicos, em sua maioria, por meio de relatos sobre as contribuições dessa vivência para a formação dos seus participantes ou direcionados as atividades, oficinas e trabalhos desenvolvidos nas escolas contempladas com esse Programa. Com isso, o espaço que antes era basicamente composto por “pesquisadores”, bolsistas de iniciação científica e pós-graduandos agora se ampliou, acolhendo também um universo maior de graduandos e professores já formados que atuam na Educação Básica.

Diante desse contexto, é necessário que se investiguem os resultados que o Programa tem alcançado e a sua contribuição para a formação docente, uma vez que, conforme mostramos na parte introdutória deste trabalho, esta é uma ação que vem dispendo de recurso público e mobilizado esforço de todos os envolvidos para que seja efetivado.

## NOTAS

- <sup>1</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2015.
- <sup>2</sup> O Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB.
- <sup>3</sup> Segundo consulta realizada no mapa de investimentos desta agência de fomento a pesquisa, ela atualmente tem um contingente de 24.174 bolsas distribuídas nas IES de todo território brasileiro. Disponível em: <[www.cnpq.br](http://www.cnpq.br)>. Acesso em: 14 fev. de 2016.
- <sup>4</sup> Instância de caráter permanente de interlocução entre as instituições universitárias contempladas com o PIBID, a CAPES e demais órgãos e instituições. O ForPibid foi aprovado pelos coordenadores institucionais do programa reunidos em Uberaba-MG em 2013.
- <sup>5</sup> A focalização em alguns cursos de licenciatura, decorrente da adoção de eixos estruturantes

(Alfabetização e numeramento - 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental; Letramento - 4º ao 9º anos do Ensino Fundamental; e, áreas de conhecimento do Ensino Médio), por exemplo, é uma das medidas do Regulamento instituído pela Portaria nº 046/2016 que recebeu forte rejeição das IES, professores e graduandos participantes do PIBID. Até então, o PIBID contemplava 29 áreas: Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras – Alemão, Letras – Inglês, Letras – Espanhol, Letras – Italiano, Letras – Francês, Letras – Português, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro e Interdisciplinar (Edital CAPES nº 061/2013 - Anexo I).

<sup>6</sup> Referimo-nos as áreas de Física, Matemática, Química e Biologia.

<sup>7</sup> A exemplo do Ceará, que o salário inicial para professores em exercício do magistério com regime de 40 horas semanais possui a seguinte distribuição, conforme formação: Graduado R\$ 2.824,42; Especialista 3.524,05; Mestre 4.247,04; Doutor 4.937,79. Disponível em: <[http://apeoc.org.br/extra/2015/Tabela\\_Vencimental\\_PCCS\\_Educacao\\_PMF\\_2015-Nivel-Superior\\_40h.pdf](http://apeoc.org.br/extra/2015/Tabela_Vencimental_PCCS_Educacao_PMF_2015-Nivel-Superior_40h.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2016.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F.; Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, 1983, p. 61-73.

\_\_\_\_\_. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129. jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.219. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília/DF, 24 jun. 2010. Disponível em: <

[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPI-BID\\_240610.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPI-BID_240610.pdf) >. Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 ago. 2013. Disponível em: <[presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1035680/lei-12852-13](http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1035680/lei-12852-13)>. Acesso em: 20 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em 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 União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/2015/1242-res-cne-cp-002-03072015-fomracao-de-professores/file>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica. **Relatório de Gestão 2009 – 2011**. Brasília: MEC/DEB. 2012. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/stories/download/bolsas/DEB\\_RlatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx](http://www.capes.gov.br/stories/download/bolsas/DEB_RlatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

BRASIL/CAPES/MEC. FNDE. **Edital nº 2007**. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, 2007. Disponível em: <<https://www>>

capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL/CAPES/MEC. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**: edital nº 061/2013. Brasília, 2013. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, Parte I, (p. 13-80).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Relatório Educação para Todos no Brasil 2000 – 2015**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20514](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20514)>. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRITTO, A. M.; WALTENBERG, F. D. É atrativo tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil? Evidências com Base em de composições paramétricas e não paramétricas. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-44, jan./mar. 2014.

CE perde 2,6 mil professores da rede pública em três anos. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 18 out. 2015. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/online/ce-perde-2-6-mil-professores-da-rede-publica-em-tres-anos-1.1412140>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T.; PIBID: uma política de formação Docente inovadora? **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n.11, p. 41-49, jan./jul. 2012.

\_\_\_\_\_; SALES, J. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e Docência**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FELICETTI, V. L.; FOSSATTI, P. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 265-282, jan./mar. 2014.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-462, jul./dez. 2014.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, J. D.; AGUIAR, M. A. da S. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2/3, p. 15-27, jan./dez. 2008. (Entrevista).

FONSECA, M. P. **Porque desisti de ser professora**: um estudo sobre a evasão docente. Dissertação (Mestrado). 135f. Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2013.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, jan./jun. 2008.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O.; Professores, desencanto com a Profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, março/ 2003.

LIMA, S. L. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.



MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, p. 98-110, 2000.

MESQUITA, E.; FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspectiva dos candidatos a professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 12, p. 59-77, 2012.

MOURA, E. J. S.; VIANA, C. M. Q. Q. Iniciação à docência: contornos e implicações de uma política de formação de professores. In: FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. S. (Orgs.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 81-94.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: **Sindicato dos professores de São Paulo**, 2007.

\_\_\_\_\_. Professores para 2050. In: FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. S. (Orgs.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

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.

OLIVERI, A. M. R.; JARDILINO, J. R. L. Valorização e estímulo à docência: avanços e limites na perspectiva de egressos do PIBID em Minas Gerais. In: FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. S. (Orgs.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, S. L.; Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; SANTOS, V. M.; HYPOLITO, A. Plano Nacional de Educação e a condição docente. Palestra proferida 37º Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis: UFSC, 07 out. 2015.

SALDANA, P. POR ano, 3 mil professores desistem de dar aula em SP. Revista Exame, São Paulo, v. 1, set. 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-em-sp>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Recebido em 13 de dezembro de 2015.

Aprovado em 20 de março de 2016.