

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SANDRA NOVAIS SOUSA**

**PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: *HABITUS* E CAPITAL CULTURAL EM  
MOVIMENTO**

**CAMPO GRANDE/MS  
2018**

**SANDRA NOVAIS SOUSA**

**PROFESSORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: *HABITUS* E CAPITAL CULTURAL EM  
MOVIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis

**CAMPO GRANDE/MS  
2018**

**SANDRA NOVAIS SOUSA**

**ALFABETIZADORES INICIANTES EGRESSOS DO PIBID EM MATO GROSSO DO SUL: *HABITUS* E CAPITAL CULTURAL EM MOVIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para qualificação.

Aprovada em...../...../.....

**BANCA EXAMINADORA DA DEFESA**

---

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis (Orientadora)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

---

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

---

Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli Maluf  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Àqueles que concluíram, estão cursando ou decidiram cursar uma licenciatura, em especial à minha filha Gabriela, que recentemente me comunicou sua decisão em trocar o curso de Enfermagem pelo de Pedagogia. Filha, se eu não acreditasse no que escrevo, não teria ficado tão emocionada em vê-la escolher esse caminho. Eu apoiaria qualquer profissão que você abraçasse, como tenho apoiado seus irmãos, mas meu coração se encheu de orgulho e esperança ao descobrir que, talvez, você possa ter visto em sua mãe - uma professora, alfabetizadora, pesquisadora e apaixonada por sua profissão - algum tipo de exemplo. Que em sua formação haja currículo e professores melhores que os que tive, que você encontre, após formada, uma política voltada para professores iniciantes e que a escola em que for atuar a receba e a acolha como é preciso. Bem-vinda à carreira docente!

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis, orientadora desta pesquisa, que soube dosar com maestria os tempos de orientação e os espaços de autonomia que um doutorando necessita. Em nossa primeira reunião de orientação, a senhora disse que o orientador não é um amigo, que a amizade, se viesse, seria um bônus. Da minha parte, sinto-me totalmente bonificada, pois encontrei uma profissional que admiro e confio, com a qual desejo formar uma parceria de pesquisa e trabalho para além do curso de Doutorado.

À Profa. Dra. Marli André, a quem não causei uma boa primeira impressão pelo volume do relatório de qualificação, mas que, ainda assim, tomou de seu tempo (escasso) a tarefa de descobrir se havia naquele amontoado de páginas algo que fosse relevante. Agradeço por suas sugestões precisas, por compartilhar de todo o seu conhecimento sobre a temática da iniciação à docência e por contribuir para que esse trabalho não perdesse o foco de pesquisa e acabasse se dispersando ou fragilizando por abrir muitas frentes.

À Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, que fez parte do meu processo formativo durante o curso do Doutorado na disciplina que, para mim, foi a mais prazerosa. Agradeço suas contribuições na banca de qualificação, extremamente importantes para a finalização desse trabalho, e principalmente pela oportunidade de pesquisar um objeto com o qual me identifico, o que só foi possível depois que fui acolhida em seu projeto de pesquisa financiado pelo CNPq.

À Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli Maluf, profunda conhecedora da temática e parecerista cuidadosa, atenta a detalhes que passaram despercebidos diante da proximidade cegante que se instaura entre pesquisadora e objeto. Todas as suas análises e sugestões foram pertinentes e serviram não somente para aprimorar este trabalho, pois foram fonte de um aprendizado que me acompanhará em minha carreira universitária.

À Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, minha eterna orientadora, que se tornou uma amiga, confidente, parceira de pesquisa, de escrita e de trabalho, minha leitora crítica, a quem procuro quando preciso de um "excedente de visão". Seu profissionalismo, sua paixão pelo ensino, sua generosidade, sua personalidade acolhedora, que enxerga em cada um o melhor - muitas vezes o que nem mesmo a própria pessoa consegue enxergar - são

exemplos, ou melhor, um espelho, que espero ter a honra de, um dia, refletir para meus futuros orientandos.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por todo o aprendizado propiciado pelo convívio com doutorandos, mestrandos, licenciandos e bolsistas de iniciação científica que se dedicam a desvendar a teoria bourdieusiana.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por cada reunião, cada palavra, riso, choro, história de vida ou experiência profissional compartilhada, que foram fazendo parte do que sou, que me deram a certeza de que as narrativas potencializam a autoformação docente e de que há pessoas que se importam verdadeiramente com a aprendizagem de seus estudantes.

Aos meus pais, que mesmo sem entender completamente o porquê de sua filha estudar tanto, ofereceram, a seu modo, todo o apoio possível. No olhar compadecido e preocupado da minha mãe, D. Jandira, que sempre pergunta "Depois disso, acabou, não é filha?", no olhar de orgulho do meu pai, Seu Zezinho, quando mostro um livro com meu nome na capa, vejo o amor, a honestidade e a ética que fazem parte do meu *habitus* primário.

Aos meus irmãos, Luizinho e Marcinho, amor maior do mundo, de quem tenho tanto orgulho que me aperta o peito. Saibam que cada palavra de incentivo, cada pequena conquista que comemoraram comigo, mesmo à distância, foram muito importantes.

A Lucas, Gabriela e Geovanna, minha motivação para seguir em frente. Todas as minhas decisões os afetam, incluindo a de voltar a estudar, então, espero que os efeitos sejam positivos, e que em cada um de vocês tenha se formado uma base sólida para suas futuras escolhas.

E, por fim, por ser muito mais do que especial, a Fernando Fidelis, meu companheiro na vida, nos estudos, na profissão, nas viagens para encontros científicos, nas conversas sobre filhos, carreira, Bourdieu, Darwin, ciência, academia, docência. As duas palavras que definem meu sentimento quando penso que estamos juntos são "*Ainda bem!*". E tomo emprestadas as palavras de Marisa Monte e Vanessa da Mata para traduzir isso: "*Ainda bem* que agora encontrei você, eu realmente não sei o que eu fiz para merecer você..." "*Ainda bem* que você

vive comigo, por que, senão, como seria essa vida? Sei lá! Se há dores, tudo fica mais fácil, seu rosto silencia e faz parar [...] Nesse mundo de tantos anos, entre tantos outros, que sorte a nossa, hein? Entre tantas paixões, esse encontro, nós dois, esse amor."

*O sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista. Ele não pode re-produzir o ponto de vista de seu objeto, e constitui-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular (e, num sentido, muito privilegiado) onde deve se colocar para estar pronto a assumir (em pensamento) todos os pontos de vista possíveis. E é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também, ao menos em certa medida, um*

*alter ego) e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele.*  
(BOURDIEU, 2011, p. 713).

## RESUMO

A presente pesquisa aborda questões que tratam das políticas públicas de formação e iniciação à docência de professores alfabetizadores, especificamente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid, lançado em 2007 pelo governo federal, apresenta uma proposta que visa a tornar a carreira do magistério mais atrativa aos concluintes do ensino médio, promover a valorização da profissão docente e diminuir o índice de abandono da profissão entre os professores iniciantes, além da pretensão de, com essas medidas, melhorar qualitativamente a formação inicial dos licenciandos que atuarão na educação básica. Assim, o objetivo geral desta investigação consiste em compreender a potencialidade do Programa em promover movimento do *habitus* e ampliação do capital cultural de egressos do subprojeto do Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que hoje atuam como iniciantes na docência. Como objetivos específicos, aponta-se: a) evidenciar as possibilidades de utilização dos conceitos bourdieusianos e do método biográfico na análise dos efeitos, possibilidades e limitações do Pibid como política pública voltada à valorização do magistério e melhoria da qualidade na educação básica; b) levantar e analisar práticas alfabetizadoras desenvolvidas por professores iniciantes atuantes da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental; d) identificar e analisar indícios de alteração do *habitus*, para compreender a formação de disposições para empreender práticas alfabetizadoras que levem em consideração os processos de conceitualização das crianças ao se apropriarem do sistema de escrita alfabética. Utiliza-se o referencial teórico de Pierre Bourdieu e autores que derivam de sua obra e como procedimentos metodológicos a análise documental, tendo como fontes pesquisas nacionais e documentos que mostram os efeitos do Pibid no Brasil e em Mato Grosso do Sul, entrevistas narrativas com 10 professores iniciantes, bem como relatórios e memoriais que produziram durante sua participação no Pibid. Os dados foram analisados a partir das concepções da Análise de Discurso e com a perspectiva da abordagem biográfica. Como resultados, aponta-se que o subprojeto do curso de Pedagogia da UEMS potencializou o movimento do *habitus*, ou seja, a modificação dos esquemas de apreciação e julgamento interiorizados que se exteriorizam em ações docentes diferenciadas daquelas encontradas no campo educacional, uma vez que os agentes se propuseram a instituir novas práticas de alfabetização e utilizar estratégias de enfrentamento frente à concepção de estudante, ensino, currículo e avaliação hegemônicas nas escolas públicas. Em síntese, compreende-se que o movimento do *habitus* foi propiciado pelo acúmulo de capital cultural, por meio das discussões e estudos na universidade sobre as vivências do estágio realizado na escola durante a graduação, em que os pibidianos puderam não somente observar, mas experimentar a prática da docência com pequenos grupos de estudantes com dificuldades na aprendizagem.

**Palavras-chave:** Capital cultural. *Habitus*. Pibid. Professores iniciantes. Políticas educacionais.



## ABSTRACT

The present research addresses issues that deal with public policies for the training and initiation of teaching of literacy teachers, specifically within the scope of the Institutional Program for the Initiation to Teaching (Pibid). Pibid, launched in 2007 by the federal government, presents a proposal that aims to make the teaching career more attractive to high school graduates; promote the appreciation of the teaching profession; and decrease the rate of abandonment of the profession among beginning teachers, in addition to with these measures, qualitatively improve the initial training of the graduates who will work in the public school. Thus, the general objective of this research is to understand the potential of the Program to promote movement of habitus and expansion of the cultural capital of graduates of the Pibid subproject of the Pedagogy course of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) that today act as beginners in teaching. As specific objectives, it is pointed out: a) to show the possibilities of using the Bourdieusian concepts and the biographical method in the analysis of the effects, possibilities and limitations of the Pibid as a public policy focused on valuing the teaching profession and improving quality in basic education; b) raise and analyze literacy practices developed by beginning teachers of early childhood education to the 5th year of elementary school; d) identify and analyze evidence of habitus change, to understand the formation of dispositions to undertake literacy practices that take into account the processes of conceptualization of children when appropriating the system of alphabetic writing. We use the theoretical reference of Pierre Bourdieu and authors deriving from his work and as methodological procedures the documentary analysis, having as sources national researches and documents that show the effects of Pibid in Brazil and in Mato Grosso do Sul, narrative interviews with 10 beginning teachers, as well as reports and memorials that they produced during their participation in Pibid. The data were analyzed from the concepts of Discourse Analysis and the perspective of the biographical approach. As results, it pointed out that the subproject of the UEMS Pedagogy course presented a formative potential of new habitus, that is, of modification of the internalized appraisal and judgment schemes that are externalized in teaching actions differentiated from those found in the educational field, once that the agents set out to institute new literacy practices and to use coping strategies against the conception of hegemonic student, teaching, curriculum and evaluation in public schools. In summary, it understood that the habitus movement propitiated by the accumulation of cultural capital, through discussions and studies in the university about the experiences of the stage at the school during graduation, in which the pibidianos could not only observe, but also experience the practice of teaching with small groups of students with learning difficulties.

**Keywords:** Cultural capital. *Habitus*. Pibid. Beginning teachers. Educational policies.

## QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Programas de inserção à docência na Europa.....	80
<b>Quadro 2</b>	Programas ou políticas de apoio ao professor iniciante no Brasil.....	82
<b>Quadro 3</b>	Perfil dos respondentes da pesquisa da FCC quanto ao sexo.....	109
<b>Quadro 4</b>	Perfil dos respondentes da pesquisa da FCC quanto à autodeclaração de raça.....	112
<b>Quadro 5</b>	Respostas dos Coordenadores de Área sobre as contribuições do Pibid na pesquisa FCC.....	118
<b>Quadro 6</b>	Críticas e sugestões dos Coordenadores de Área para melhoria do Pibid na pesquisa FCC.....	120
<b>Quadro 7</b>	Contribuições do Pibid segundo os Licenciandos Bolsistas na pesquisa FCC.....	122
<b>Quadro 8</b>	Sugestões e críticas dos pibidianos conforme pesquisa FCC.....	127
<b>Quadro 9</b>	As contribuições do Pibid segundo os professores supervisores na pesquisa da FCC.....	130
<b>Quadro 10</b>	Sugestões e críticas dos Professores Supervisores segundo pesquisa FCC .....	132
<b>Quadro 11</b>	Impactos do Pibid segundo os Coordenadores Institucionais na pesquisa FCC.....	133
<b>Quadro 12</b>	Sugestões dos Coordenadores Institucionais para o Pibid.....	134
<b>Quadro 13</b>	Influência do Pibid na contratação profissional após a conclusão da Pedagogia.....	212

## TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Número de bolsas previstas/concedidas 2009-2016.....	90
<b>Tabela 2</b>	Número de teses e dissertações sobre o Pibid (2010-2017).....	99
<b>Tabela 3</b>	Recursos executados - Pibid (2009-2013).....	105
<b>Tabela 4</b>	Número de bolsas por região e modalidade (2009-2013).....	106
<b>Tabela 5</b>	Início da atividade docente pesquisa Mato Grosso do Sul.....	128
<b>Tabela 6</b>	Perfil dos agentes.....	141

## SIGLAS

ANA	-	Avaliação Nacional da Alfabetização
Anped	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceinf	-	Centro de Educação Infantil
Gepase		Grupo de Estudos e Pesquisas e Antropologia e Sociologia da Educação
Gepenaf		Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas
Ideb	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pnaic	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Pibid		Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Profa		Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Omep	-	Organização Mundial para Educação Pré Escolar
DPD	-	Desenvolvimento Profissional Docente – DPD
SEA	-	Sistema de Escrita Alfabética

## SUMÁRIO

<b>ORIGENS DO PROBLEMA</b> .....	16
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	21
1.1 Delimitação do tema, justificativa, formulação do problema.....	25
1.2 Questões teóricas e metodológicas .....	29
1.3 Noções centrais na teoria bourdieusiana .....	33
1.3.1 <i>Habitus</i> .....	33
1.3.2 Campo.....	35
1.3.3 Capitais: em foco o capital cultural .....	38
1.4 Trajetórias biográficas e histórias de vida .....	40
1.5 Notas sobre as abordagens teórico-metodológicas nos estudos com histórias de vida de professores .....	51
1.5.1 A produção sobre estudos com professores/pedagogos iniciantes a partir da teoria bourdieusiana.....	55
1.5.2 A produção dos estudos sobre Pibid.....	62
1.6 Considerações sobre os procedimentos de coleta e a categorização dos dados na pesquisa com professores alfabetizadores iniciantes egressos do Pibid.....	66
1.7 Considerações sobre a estrutura do Relatório de Tese .....	72
<b>2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS</b> .....	75
2.1 Políticas de inserção à docência no contexto nacional e internacional .....	75
2.2 O Pibid: histórico e marcos legais .....	90
2.3 Efeitos do Pibid: aproximações ao contexto educacional brasileiro e sul-matogrossense.....	103
2.3.1 Números do Pibid .....	107
2.3.2 Perfil dos pibidianos .....	112
2.3.3 Efeitos do Pibid: o que dizem as pesquisas .....	120
2.3.3.1 Coordenadores de Área .....	120
2.3.3.2 Licenciandos Bolsistas .....	124
2.3.3.3 Professores supervisores.....	133
2.3.3.4 Coordenadores Institucionais .....	135

<b>3 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE ALFABETIZADORES EGRESSOS DO PIBID - PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)</b> .....	142
3.1 Considerações sobre os agentes e os procedimentos de coleta e análise dos dados	143
3.2 Movimentação do habitus e do capital cultural: aproximações possíveis .....	146
3.2.1 Infância e formação básica: a socialização primária .....	146
3.2.2 Formação acadêmica: o curso de Pedagogia da UEMS .....	161
3.2.3 O subprojeto do Pibid “Ateliês Formativos: construindo práticas eficazes” .....	184
3.2.3.1 Relatórios que trazem a observação das práticas.....	201
3.2.3.2 Relatórios que tratam da regência nos ateliês de alfabetização.....	209
3.3 Iniciação à docência.....	216
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	229
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	237
<b>APÊNDICES</b> .....	254
Apêndice A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	255
Apêndice B. Pré-entrevista.....	258
<b>ANEXOS</b> .....	261
Anexo A. Declaração de autorização para uso da base de dados do subprojeto Ateliês Formativos de professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes .....	262
Anexo B. Parecer consubstanciado do Comitê de Ética - Plataforma Brasil .....	263

## ORIGENS DO PROBLEMA

Nesta pesquisa são abordadas questões sobre políticas públicas de formação e iniciação à docência de professores alfabetizadores, especificamente no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, uma iniciativa do governo federal proposta em 2007 frente aos baixos índices de procura pela carreira do magistério e aos problemas enfrentados pela rede pública de educação básica.

Entre os argumentos a favor de políticas de valorização da profissão docente estão, além da pouca atratividade da profissão, a preocupação com a evasão dos professores em início de carreira e, de acordo com algumas pesquisas que serão apresentadas com maiores detalhes posteriormente, o perfil dos concluintes do ensino médio que optam pelo magistério, formado, em sua maioria, por candidatos que tiveram menos oportunidades de ter uma boa formação na educação básica, geralmente oriundos da escola pública e de famílias de baixa renda.

O interesse pela temática da iniciação à docência e da alfabetização tem relação com a própria trajetória formativa e profissional da pesquisadora. Meu<sup>1</sup> perfil familiar e socioeconômico não foge às estatísticas brasileiras relacionadas àqueles que optam pela carreira docente. Filha caçula do Sr. José, pedreiro autônomo, e D. Jandira, costureira, aos 12 anos passei à frente, em relação aos estudos, de meus dois irmãos, que não chegaram a concluir o ensino médio. Meu irmão mais velho fez a 8ª série do ensino fundamental de 8 anos na mesma classe que minha mãe e meu pai, que resolveram terminar o “primeiro grau” depois de adultos. Esse foi também o último ano em que ele estudou. O mais novo, um ano mais velho que eu, foi reprovado em uma série e fizemos juntos a 6ª série, na mesma classe. Também parou de estudar, voltando anos mais tarde apenas para terminar o ensino fundamental. Fui a primeira da família a terminar o ensino médio e ingressar na universidade. À época, o desejo era fazer licenciatura em Letras, mas o noivo, que veio a ser meu primeiro marido e pai de meus 3 filhos, desestimulou-me, pois, segundo dizia, “isso não dava futuro”: sua irmã era formada em Pedagogia e não vivia muito bem financeiramente.

---

<sup>1</sup> Nos próximos parágrafos, a fim de narrar uma parte da minha trajetória de vida e formação que revela a identificação e escolha da temática dessa pesquisa, utilizarei a primeira pessoa do singular. Encerrada essa narrativa, voltarei a fazer uso da primeira pessoa do plural, a fim de evidenciar a construção coletiva (orientadora/orientanda) da pesquisa.

Acabei optando pelo curso de Administração de Empresas, aos 18 anos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Após o casamento e o nascimento do primeiro filho tive que abandonar a graduação, pois precisava trabalhar. Entre idas e vindas, dentre as quais houve até o curso de um semestre de Letras Português-Inglês pela UFMS, já no terceiro filho e divorciada, ingressei no curso de Pedagogia, que concluí ao completar 30 anos, em uma faculdade privada, com uma bolsa de 80%, no município de Mineiros/GO, para o qual me mudei após o divórcio a fim de contar com o auxílio de meus pais. Embora contasse com a bolsa, os 20% restantes eram ainda onerosos para um orçamento apertado, tanto que após concluir o curso precisei esperar quase um ano para conseguir o diploma, pois precisava quitar a dívida com a faculdade.

Logo após a graduação, voltei para Campo Grande/MS, conseguindo trabalho como professora alfabetizadora em uma escola da rede privada. Essa iniciação à docência foi uma experiência marcante, pois havia muita cobrança e pouco apoio institucional. O horário era integral, das 6h:30min às 18h:30min, sem tempo destinado ao planejamento e com apenas uma hora de intervalo para o almoço, um horário dividido em parte com os estudantes, pois estes almoçavam na escola – e eu também. Não havia professor de Arte ou Educação Física, o regente ficava com a turma praticamente todas as aulas, com exceção de duas aulas de inglês.

O conhecimento que eu possuía sobre alfabetização era limitado às poucas aulas sobre o tema na graduação, então, basicamente, o que eu fazia era seguir as ordens da coordenadora pedagógica, também proprietária da escola, e os livros didáticos adotados. Os cadernos escolares das crianças da 1ª série - do ensino fundamental de 8 anos – deviam ser rigorosamente corrigidos, pois os pais não admitiam encontrar erros ortográficos nas produções – poucas, pois a maioria das atividades eram compostas de cópias.

O traçado perfeito da letra era muito valorizado, fazendo com que o “caderno de caligrafia” fosse um item essencial, cobrado pela escola e pelos pais. Não cheguei a ficar um ano completo nessa escola: não resisti à pressão e pedi demissão. Sentia-me extremamente incompetente, não possuía argumentos para defender outro tipo de ensino, do qual eu tinha contato apenas por meio das leituras que fazia em periódicos da área. Essa era a teoria, mas o modelo de prática com o qual eu convivía mostrava outra realidade, e para os outros professores – experientes – parecia que tudo dava certo. Apenas mais tarde, de posse de maior capital cultural e científico, pude refletir que o

“choque” não era exatamente entre a teoria e a prática, mas entres práticas pautadas em diferentes teorias.

Nesse mesmo ano, 2005, fiz concurso para as redes municipal e estadual de ensino de Campo Grande/MS, sendo aprovada em ambos. Também na rede pública, a iniciação à docência não foi acompanhada. Fui lotada em classes de alfabetização nas duas escolas, uma vez que a escolha das turmas era feita do professor com mais tempo de serviço para os novatos, e os professores mais experientes não escolhiam as classes de alfabetização, preferiam os estudantes mais velhos e já alfabetizados.

Em 2006 ingressei em uma especialização em alfabetização realizada pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) em parceria com uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada. Pela primeira vez eu senti segurança sobre o que fazer em sala de aula e, principalmente, por que fazer daquela forma e com qual objetivo. Assim, identifiquei-me completamente com a alfabetização e pude vislumbrar na docência uma fonte de realização profissional: chegar ao final do ano com 90% dos estudantes alfabetizados, produzindo textos criativos e interessados em livros literários, jornais, revistas, gibis, enfim, tudo o que fosse material de leitura, dava um sentimento de realização profissional.

No entanto, em 2008 a rede estadual de ensino implantou um programa de alfabetização adquirido do Instituto Alfa e Beto<sup>2</sup>, que trazia uma metodologia baseada no método fônico, cartilhas e manuais próprios, que deveriam ser seguidos de acordo com um cronograma rígido, supervisionado por coordenadores de área contratados especificamente para viabilizar o programa. Foi meu último ano em classe de alfabetização, pois não me adaptei ao método. Logo em seguida, por problemas de saúde, fui readaptada e deixei de exercer a função docente, passando a atuar na coordenação pedagógica, na rede estadual, e na biblioteca escolar, na rede municipal.

Como coordenadora pedagógica, assumi a responsabilidade sobre as classes de alfabetização, tentando conciliar o conhecimento sobre a temática com as exigências do pacote educacional contratado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Em 2012, com o lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização

---

<sup>2</sup> O Instituto Alfa e Beto (IAB) é uma organização não-governamental. Criado em novembro de 2006, tem como diretor-presidente, o professor João Batista Araújo e Oliveira, e como diretora-administrativa, a professora Mariza Rocha e Oliveira, conforme informações do site oficial da instituição, disponível em: <<http://www.alfabeto.org.br>>. Acesso em 24 mar. 2017.

na Idade Certa (Pnaic), a rede estadual também aderiu ao programa federal, tornando o trabalho ainda mais desafiador.

Ingressei no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em 2013, com a proposta de pesquisar a incompatibilidade da matriz teórica dos dois programas adotados concomitantemente pela SED, no que se refere aos conceitos de alfabetização, letramento, avaliação e formação de professores. A temática, portanto, estava ligada às políticas de formação continuada para alfabetizadores, uma questão que me aguçava – e ainda aguça – a curiosidade científica.

Foi no programa de Mestrado que conheci o método biográfico, tendo utilizado para a realização da pesquisa "Ateliês Biográficos de Projeto"<sup>3</sup> e narrativas formativas de professores alfabetizadores, alguns iniciantes na docência, outros experientes. Conheci o subprojeto do Pibid “Ateliês formativos de professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes” nesse contexto, uma vez que a coordenadora desse projeto era a minha orientadora no mestrado.

Também, foi por meio da participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf) que tive o primeiro contato com a teoria de Pierre Bourdieu e, ao vislumbrar a possibilidade de ingresso no Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), busquei uma forma de continuar pesquisando sobre alfabetização e iniciação à docência, porém utilizando seus conceitos como principal referencial teórico, uma vez que vislumbrei em seus conceitos uma chave de leitura das questões educacionais que me inquietavam.

Dessa forma, ao tomar conhecimento de que havia um grupo de pesquisa na UFMS que se dedicava aos estudos da obra de Pierre Bourdieu, entrar no Programa de Doutorado sob a orientação da coordenadora desse grupo foi minha opção. A participação nesse grupo de pesquisa, denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase), após o ingresso no doutorado, propiciou-me um contato mais aprofundado com a teoria bourdieusiana, que eu vinha

---

<sup>3</sup> Proposto por Delory-Momberger (2006), os ateliês biográficos de projeto servem a um propósito de romper com a visão habitual que se tem das reuniões de formação. São realizados encontros com, no máximo, 12 participantes, em que se produzem narrativas autobiográficas e memoriais. As histórias de vida são articuladas a um projeto de formação, nas quais os relatos são o lugar de uma “objetivação coletiva”, por meio do “movimento de reflexividade” em que o sujeito constrói o relato de si, sua (auto) biografia, no ato da palavra (falada ou escrita), ao mesmo tempo em que partilha seus relatos com os membros do grupo, compreendendo a “presença do outro e dos outros”, na heterobiografia – escuta/leitura dos relatos dos demais participantes. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369).

estudando de forma solitária e sem interlocutores. Na entrevista do processo seletivo do doutorado, minha maior apreensão era a de estar compreendendo de forma equivocada os conceitos, pois o debate, para mim, é essencial para o confronto, construção e desconstrução das ideias.

No entanto, o projeto inicial apresentado para a seleção não trazia o Pibid como objeto de estudo, centrava-se apenas na questão do *habitus* professoral. Foi após a aprovação de uma proposta de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)<sup>4</sup>, da qual minha orientadora coordena um subprojeto denominado “Impactos do Pibid na educação básica: história de vida de professores ex-pibidianos”, que surgiu a ideia de pesquisar sobre a iniciação à docência no âmbito do Pibid, investigando as questões relacionadas às políticas de formação de professores alfabetizadores e valorização da carreira docente, articulada às noções de capital cultural, *habitus* e campo, e a partir das histórias de vida ou trajetórias formativas dos agentes, a saber, professores iniciantes na educação básica.

Dessa forma, o objeto de estudo da presente pesquisa guarda estreitas ligações com minha trajetória profissional, formativa e acadêmica, constituindo-se em uma temática sobre a qual espero contribuir com a produção de conhecimento científico que seja relevante não somente para o contexto local, mas para a compreensão mais geral sobre a iniciação à docência de egressos dos cursos de Pedagogia que, muito provavelmente, terão que lidar com as questões pertinentes à alfabetização, seja na educação infantil, no chamado ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) ou anos finais (4º e 5º anos) da primeira fase do ensino fundamental.

---

<sup>4</sup> Projeto “Políticas educacionais e formação: produção, projetos e ações de educação e psicologia”, coordenado pela Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, chamada CNPq/ MCTI N° 25/2015 Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas.

## 1 INTRODUÇÃO

A busca por soluções para os problemas ligados à qualidade da educação tem fomentado debates, no âmbito das políticas públicas e da academia, sobre as razões para a não concretização dessa conquista no contexto nacional. Dentre os aspectos que têm entrado na pauta de pesquisas sobre o tema encontram-se as questões relacionadas à valorização da carreira de magistério, em que se destacam dois fatores fundamentais: primeiro, a pouca atratividade da carreira entre os concluintes do ensino médio; segundo, a evasão daqueles que a escolhem nos primeiros anos da docência.

O “Relatório Final - Atratividade da Carreira Docente no Brasil” (GATTI et al., 2009), com base nos resultados de pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas, traz a informação de que os jovens concluintes do ensino médio, de modo geral, têm rejeitado a carreira docente como uma opção de ingresso no ensino superior. No questionário aplicado a 1.501 estudantes, apenas 2% indicou o curso de Pedagogia ou outra licenciatura como primeira opção, enquanto 83% optaram por carreiras sem vinculação com o magistério.

Aliado a essa pouca atratividade do magistério entre os jovens, há outro fator preocupante: os que escolhem a docência muitas vezes o fazem não por afinidade com a profissão, mas por não conseguirem ingressar em outros cursos universitários que confeririam maior *status* social, como a Medicina, o Direito ou as Engenharias.

Dessa forma, mais por falta de opção do que por escolha própria, muitos jovens veem nas licenciaturas, com menor índice de concorrência, uma porta de ingresso para o nível superior. São, portanto, os candidatos que tiveram menos oportunidades de ter uma boa formação na educação básica, geralmente oriundos da escola pública e de famílias de baixa renda, os que optam pela profissão docente.

Em países como a Finlândia e a Coreia, que “[...] têm professores com as melhores remunerações ao longo de toda a carreira docente e em todos os níveis de ensino da educação básica”, os professores “[...] são recrutados entre aqueles localizados no topo dos 5% (Coreia) e 10% (Finlândia) melhores estudantes do ensino médio.” (BRITTO; WALTENBERG, 2014, p. 7).

No entanto, no Brasil, baseado nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (BRASIL, 2008), Gatti et al. (2009, p. 14) apontam que os estudantes de licenciaturas, em sua maioria, “[...] têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, e

têm apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho”. Consideram que o perfil socioeconômico dos que optam pelas licenciaturas sofreu modificações nos últimos anos, sendo constituído, atualmente, por acadêmicos oriundos de famílias das classes C e D.

A relação entre a formação considerada deficitária e a classe econômica desses estudantes que optam pela docência pode indicar que estes não tiveram acesso a investimentos em educação, seja por parte da família, que mobiliza estratégias para que seus filhos obtenham sucesso escolar, seja por parte do Estado, mantenedor da escola pública.

Diante das dificuldades e pressões encontradas no decorrer do curso, devido às possíveis defasagens que trazem da educação básica, faz-se necessário pensar em formas de incentivo, inclusive financeiro, para que estes não desistam da formação superior em prol de empregos ou subempregos que não exijam qualificação acadêmica superior.

As condições objetivas desses estudantes trazem outras consequências que interferem em seu desempenho acadêmico:

[...] São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. (GATTI et al., 2009, p. 14).

A relação entre o sucesso escolar e o que é legitimado como riqueza cultural está no cerne da discussão que propomos, uma vez que consideramos, com base no referencial teórico utilizado na presente pesquisa, que a escola atua como um instrumento de reprodução da sociedade de classes, na medida em que seleciona de maneira desigual os estudantes oriundos de diferentes classes sociais.

[...] o grau de produtividade específico de todo trabalho pedagógico que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar (sob a relação considerada aqui, o domínio erudito da língua erudita) do *habitus* que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e, ao termo da regressão, pela família (isto é, aqui, o domínio prático da língua materna). (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 94).

Assim, quanto maior a distância do *habitus* de origem do estudante daquele produzido e reproduzido pela instituição escolar, a partir do que determinada classe, que

possui condições econômicas e sociais para gerar dispositivos de distinção considera legítimo, maiores serão os desafios e as dificuldades de se efetivar uma relação pedagógica produtiva, ou seja, de sucesso, na perspectiva do modo de produção capitalista.

A escola no sistema de produção capitalista foi pensada e organizada para uma classe específica – a burguesia – e com o passar do tempo essa forma de organização pouco foi modificada, pois, apesar de se ter ampliado o acesso das classes populares ao ensino escolar, a partir do momento histórico que este passou a ser considerado como direito subjetivo, não foram transformadas as estruturas que formam a base da organização do trabalho pedagógico da escola moderna.

Nessa perspectiva, conforme Bourdieu e Passeron (2014, p. 34), “[...] as aptidões medidas com o critério escolar resultam da maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais duma classe, as exigências do sistema de ensino e os critérios que aí definem o sucesso.” Nesse sentido, considerando-se os resultados da pesquisa sobre o perfil dos que optam pela docência, podemos inferir que estes precisam superar diversos desafios para concluir a educação básica, ingressar, permanecer e obter sucesso no curso superior e, posteriormente, na profissão.

Conforme os dados do Censo da Educação Superior, 69% das matrículas nas IES encontravam-se, em 2016, em cursos de bacharelado, enquanto os cursos de licenciatura representavam 18,9% das matrículas. Embora representem um número menor de matrículas, quando comparado ao bacharelado, houve um aumento de 3,3% de 2015 para 2016 nas matrículas das licenciaturas, ao passo que os cursos tecnológicos, por exemplo, que representam 11,8% das matrículas da educação superior, recuaram 1,1% em 2016. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Se a carreira docente não tem atraído os jovens, como se justifica esse aumento substancial? Um dos indícios sobre essa questão é a menor concorrência dos cursos de licenciatura nas universidades públicas, procurados, segundo alguns pesquisadores, por sujeitos que, devido às suas condições socioeconômicas e à realidade educacional a que tiveram acesso, têm restringidas suas possibilidades de escolha, por terem menos chances de ingressar em cursos mais procurados e, portanto, mais concorridos. Nas

instituições de ensino superior particulares, os cursos de licenciatura tornam-se mais acessíveis a pessoas de baixa renda, pois oferecem mensalidades de menor custo<sup>5</sup>.

Dessa forma, ainda que a remuneração ou salário seja um fator importante na escolha da futura profissão, este não abrange todos os aspectos que definem a atratividade de uma profissão, haja vista que existem outros elementos, individuais ou contextuais, que interferem nas escolhas de trabalho. "Muitas vezes não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades particulares." (GATTI et al., 2009, p.143).

O que Gatti et al. (2009) denominam como escolha não apriorística, ou oportunidades particulares, para Bourdieu (1998, p. 41) é, provavelmente, um "efeito de inércia cultural" advindo do fato de que a sociedade continua "[...] tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social", enquanto, na realidade, "[...] tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e dom social tratado como dom natural". Na obra "Os herdeiros: os estudantes e a cultura", Bourdieu e Passeron (2014, p. 16) argumentam que: "Sem dúvida, no nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas."

Essa desigualdade na representação social dos estudantes do nível superior, para os autores, "[...] é resultado de uma seleção que, ao longo de todo o percurso escolar, exerce-se com um rigor muito desigual segundo a origem social dos sujeitos" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 16). Dessa forma, as variações nas chances objetivas acabam por influenciar "[...] uma imagem dos estudos superiores como futuro 'impossível', 'possível' ou 'normal', tornando-se por sua vez um determinante das **vocações escolares.**" (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 17, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a problemática da iniciação à docência ganha novos contornos, pois se tratam de profissionais recém-formados que podem ter optado pela carreira docente por motivos outros, não ligados à identificação com a profissão, ou ao desejo de trabalhar com o ensino.

---

<sup>5</sup> Apenas como exemplo, o site "Guia de Carreiras" indica que os preços da mensalidade de um curso de Medicina variam de R\$ 3.200 a mais de R\$ 9.000, enquanto o curso de Pedagogia está entre as graduações com os preços mais acessíveis, sendo que em mais de 80% das instituições as mensalidades são inferiores a R\$ 700. A faculdade de Pedagogia mais barata custa por volta de R\$ 150 e a mais cara, R\$ 2.500. (GUIA DE CARREIRAS, 2016). Informações retiradas de <<http://www.guiadacarreira.com.br/cursos/descubra-quanto-custa-uma-faculdade-de-medicina/>> e <<http://www.guiadacarreira.com.br/cursos/descubra-quanto-custa-uma-faculdade-de-pedagogia/>>, acesso em 01 dez. 2017.

André (2012, p. 115), em referência ao relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, em 2006, indica ainda que as taxas de evasão do magistério, outro fator preocupante em relação à carreira docente, “[...] tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão.”

Diante desse contexto, percebe-se quão urgente é o desafio de se elaborar políticas que “[...] possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.” (ANDRÉ, 2012, p.115).

Assim, colocamos em análise o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, com o **objetivo geral** de compreender a potencialidade do Programa em promover movimento do *habitus* e ampliação do capital cultural de egressos do subprojeto do Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que hoje atuam como iniciantes na docência, por meio da análise da trajetória formativa e dos relatos sobre o efetivo exercício da docência, no que tange às práticas alfabetizadoras.

Como **objetivos específicos**, apontamos: a) evidenciar as possibilidades de utilização dos conceitos bourdieusianos e do método biográfico na análise dos efeitos, potencialidades e limitações do Pibid como política pública voltada à valorização do magistério e melhoria da qualidade na educação básica; b) levantar e analisar práticas alfabetizadoras desenvolvidas por professores iniciantes atuantes da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental; d) identificar e analisar indícios de alteração do *habitus*, para compreender a formação de disposições para práticas alfabetizadoras.

### **1.1 Delimitação do tema, justificativa, formulação do problema**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid consiste em uma política pública lançada pelo governo federal, em 2007, por meio da Portaria

Normativa nº 38<sup>6</sup>, de 12 de dezembro de 2007. Dentre os seus objetivos, os que mais possuem interlocução com a presente pesquisa são:

[...] valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da educação básica; promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público [...]. (BRASIL, 2007a, p. 39).

Em 12 de dezembro de 2007 foi publicado o primeiro edital (BRASIL, 2007b) convocando IES interessadas a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito do Pibid. No entanto, as atividades somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009. Segundo o Relatório de Gestão - Pibid 2009-2013, houve uma boa adesão das Universidades, o que implicou o aumento do número de bolsistas:

De um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas, em 2012. [...] As bolsas serão implementadas em 2014 e alcançam o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 *campi*. (BRASIL, 2013a, p. 7).

Esse crescimento do programa pode indicar que o Pibid foi considerado como uma iniciativa importante do Estado em relação à valorização da carreira do magistério, uma vez que aliou o incentivo financeiro, que pode contribuir para a continuidade dos estudos, às ações que buscam diminuir os impactos da iniciação na carreira profissional. Embora contenha em sua denominação a indicação que se consiste em um programa institucional de “bolsas”, Guimarães<sup>7</sup> (2014, p. 5) aponta que o Pibid, “[...] não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.”

Entre os diferenciais da proposta do Programa, podemos citar o exercício de “atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica”, visando a “integração entre teoria e prática”, a “aproximação entre universidades e escolas” e a “melhoria de qualidade da educação brasileira”, por meio de uma proposta em que “[...] os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por

---

<sup>6</sup> Posteriormente, o Programa foi regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. (BRASIL, 2010).

<sup>7</sup> Jorge Almeida Guimarães foi Presidente da CAPES no período de 2004 a 2015.

supervisores – docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.” (GUIMARÃES, 2014, p. 5).

O Programa foi lançado frente às discussões sobre a formação de professores no Brasil, de acordo com Silveira<sup>8</sup> (2014, p. 9), como “[...] uma ação estratégica do governo federal no sentido de resgatar/construir uma política de valorização do magistério.”

Embora tenha, em princípio, priorizado as licenciaturas ligadas às áreas de ciências e matemática, “Atualmente [2013], a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região.” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p. 27).

Dentre as licenciaturas, o curso de Pedagogia traz um desafio adicional, uma vez que forma os profissionais que atuarão nos anos iniciais da educação básica, em que o principal foco de trabalho é a alfabetização, ou seja, o ingresso das crianças na “cultura do escrito” (FERREIRO, 2011).

A alfabetização inicial tem sido uma das grandes preocupações das políticas públicas. Quando o estudante não tem seu direito a essa aprendizagem atendido logo nos três primeiros anos de escolarização, passa a carregar consigo ou o estigma da repetência, quando a escola adota critérios rígidos para a aprovação, ou grandes dificuldades para acompanhar as séries mais avançadas, quando a opção da gestão escolar é em aprová-lo, mesmo que não possua os pré-requisitos necessários, a fim de manter os índices de aproveitamento escolar em um patamar desejável.

A licenciatura em Pedagogia também forma, por outro lado, professores que atuarão na educação infantil, primeira fase da educação básica. De acordo com o Artigo 6º da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013a), que alterou a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a matrícula na educação infantil é obrigatória a partir dos 4 anos<sup>9</sup> de idade.

A antecipação do ingresso das crianças pode se constituir em uma oportunidade de diminuir as desigualdades de condição de aprendizagem da leitura e da escrita, se

---

<sup>8</sup> Hélder Eterno da Silveira foi Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes e gestor do Pibid e outros programas de 2011 a 2015.

<sup>9</sup> A Lei 11.114/2005 definia, anteriormente, que a idade de ingresso obrigatório das crianças era de 6 anos, no 1º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2005)

houver a oferta de situações de letramento, ou seja, a promoção do contato das crianças com materiais escritos que circulam socialmente e a escuta de leituras literárias, a partir do conhecimento de que “O acesso inicial a língua escrita, não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de grafar e decodificar e sim a aprender a fazer uso da leitura.” (SOARES, 2009, p. 1).

Para o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil<sup>10</sup> (BRASIL, 2015b), a aprendizagem da leitura e da escrita é um dos temas emblemáticos da construção da identidade da educação infantil. Acerca da questão das práticas de alfabetização na educação infantil, o documento questiona a ênfase na dicotomia “alfabetizar ou não na pré-escola?”, insistindo em que as perguntas fundamentais a serem feitas são: “Qual o papel da Educação Infantil nesse processo?” [...] ‘O que precisa saber um professor de crianças de 0 a 5 anos para ajudá-la no seu processo de apropriação da linguagem escrita?’” (BRASIL, 2015b, p. 7).

Esses questionamentos relacionam-se com os conhecimentos necessários aos professores que atuam com as crianças de 0 a 5 anos na educação infantil. A diminuição das diferenças entre as oportunidades de acesso à cultura letrada é uma das responsabilidades dos profissionais que trabalham em escolas e centros de educação infantil públicos.

De fato, Cardoso e Sepúlveda (2015, p. 82) esclarecem que: “Dispomos atualmente de inúmeras evidências empíricas sobre os efeitos positivos da leitura literária, desde a mais tenra idade, no desenvolvimento infantil, bem como nas aprendizagens iniciais relacionadas à leitura e à escrita.” Entre esses efeitos, cita que as crianças a quem se oferece a oportunidade de “[...] ouvir leituras e de participar em conversas sobre os textos lidos desenvolvem repertórios linguísticos mais extensos e variados, apropriam-se das características próprias da linguagem escrita e desenvolvem conceitos sobre o escrito, entre outros.” (CARDOSO; SEPÚLVEDA, 2015, p. 82).

Dessa forma, diante desse cenário apontado brevemente, apresentamos como objeto de estudo a constituição ou modificação do *habitus* e do capital cultural dos

---

<sup>10</sup> Esse Projeto foi fruto de uma parceria, em 2013, entre Ministério da Educação e três universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO; e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, por meio do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infância – Nepei. Em 2014 realizaram o “Seminário Internacional Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações”, primeiro grande evento do projeto. Além desse, o projeto já realizou outros três seminários e lançou, em 2015, o e-book “Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações” (BRASIL, 2015b).

docentes em início de carreira, egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do subprojeto do Pibid “Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: construindo práticas eficazes”.

O problema de pesquisa que nos motivou foi: a profissão docente, considerada pouco atrativa e que tem sido escolhida por um perfil de candidatos que, segundo pesquisas, possuem defasagens importantes em sua instrução acadêmica. A iniciação à docência desses profissionais na educação básica não tem sido acompanhada, historicamente, por políticas federais ou ações das secretarias de educação que garantam uma transição menos desafiadora do *status* de estudante ao de profissional, sendo o Pibid a primeira política pública nacional a investir recursos na valorização da carreira docente e na iniciação profissional. Como é um programa relativamente novo, não se constituiu ainda em uma política de Estado, sendo sua continuidade incerta. Por outro lado, como parte dessa problemática, especificamente em relação à licenciatura em Pedagogia, o programa precisa levar em consideração que a formação do pedagogo necessita abranger os conhecimentos sobre aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética - SEA e o confronto das práticas vivenciadas por estes como estudantes ou como estagiários com as teorias sobre a alfabetização, uma vez que são encontrados em todos os anos do ensino fundamental estudantes que não consolidaram essa aprendizagem e apresentam baixos níveis de proficiência em leitura e escrita.

As questões que procuraremos responder com essa investigação são: a participação no Pibid contribui para um melhor aproveitamento acadêmico dos licenciandos? Os egressos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que participaram do subprojeto do Pibid “Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: construindo práticas eficazes” apresentaram movimento em seu *habitus* e capital cultural? Como são as práticas de ensino desenvolvidas por esses egressos como professores iniciantes?

## **1.2 Questões teóricas e metodológicas**

Para abordar essa temática, a chave de visão de mundo que lançamos mão está pautada, principalmente, nos conceitos elaborados por Pierre Bourdieu a partir de suas leituras teóricas e estudos sobre as relações sociais na sociedade capitalista. A compreensão desses conceitos em nosso objeto específico de estudo, que tangencia questões sobre políticas públicas, formação inicial, iniciação à docência e ensino do

sistema de escrita alfabética, do ponto de vista teórico e metodológico, faz uma incursão na abordagem biográfica, uma linha que, como afirma Passeggi (2011, p. 33), investiga as “[...] formas como as pessoas se interrogam sobre a construção permanente de si mesmas, de sua relação com o trabalho e com o outro.”<sup>11</sup>

Isto implica um posicionamento epistemológico que não se coaduna com a transposição direta do método das ciências naturais para as pesquisas em ciências sociais, como se a sociedade fosse regida por leis imutáveis a serem desveladas pelo pesquisador e transformadas em axiomas, desconsiderando o contexto histórico e social em que os agentes estão inseridos, bem como a dimensão subjetiva e dialética presente nas relações.

Utilizamos o termo "agentes", e não "participantes" como indica a Resolução CNS nº 510/2016, por ser o termo mais apropriado em uma abordagem bourdieusiana. Agentes, para Bourdieu (2001b, p. 67) são “[...] indivíduos considerados na prática e imersos na ação [...] agente atuante, envolvido na ação, investido no jogo e com os móveis desse jogo.” A opção por esse termo guarda relações com o próprio conceito de *habitus*, remetendo ao caráter dialético - estruturado e ao mesmo tempo estruturante - da ação entre agente e estrutura social, bem como a superação da dicotomia entre subjetividade e objetividade na pesquisa científica.

A oposição subjetividade e objetividade nas pesquisas sociais oculta, de fato, um posicionamento epistemológico que se volta para a busca de uma verdade extraída a partir de métodos ou procedimentos técnicos próprios da “rotina científica” ou “catecismo metodológico”, expressões utilizadas por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007, p. 10).

A perspectiva teórica e metodológica que nos permitiu olhar as questões investigadas compreende que os agentes sociais são protagonistas das histórias que contam sobre si, contextualizadas em seu tempo e lugar, ainda que estejam sujeitos às influências estruturantes da sociedade. Assim, “[...] a apropriação da história social como história pessoal não seria somente o objeto da investigação (auto)biográfica, mas também o seu método<sup>12</sup>” (PASSEGGI, 2011, p. 34), na medida em que fornece as lentes

---

<sup>11</sup> No original, em espanhol: “formas como las personas se interrogan sobre la construcción permanente de sí mismo, de su relación con el trabajo, con el otro”

<sup>12</sup> No original, em espanhol: “La apropiación de la historia social como historia personal no sería sólo el objeto de la investigación (auto)biográfica, sino también su método”

pelas quais observamos a complexa teia social em que se insere o objeto e os agentes participantes da pesquisa.

Dessa forma, embasados em autores como Ferraroti (2014), Souza (2006a; 2006b), Passeggi (2011) e Nóvoa (1988), dentre outros, consideramos a abordagem biográfica como necessária para compreender a política pública de formação e iniciação docente aqui estudada a partir do referencial teórico bourdieusiano. Nessa perspectiva, a formação inicial de professores também não foi entendida como uma ação unívoca, em que se forma (ou se molda?) os (futuros) docentes conforme o que foi decidido e materializado na matriz curricular. Antes, pensando do ponto de vista da abordagem biográfica, o movimento de formação acontece de dentro para fora, ou seja, são as apropriações que os agentes fazem daquilo a que foram expostos durante o período de formação que poderão (ou não) se consolidar em aprendizagens e mudanças de ação.

Esse entendimento está baseado, sobretudo, nos estudos que versam sobre formação de professores no sentido propiciado pelo termo "Desenvolvimento Profissional Docente", que, segundo Fiorentini e Crecci (2013, p. 12), foi criado para demarcar uma oposição ao termo formação como sinônimo da prática em que o formador exerce "[...] uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. Por isso, o termo 'formação' tem sido geralmente associado a cursos, oficinas e treinamento." O uso que fazemos do termo, no entanto, aproxima-se do que Larrosa (1999) considera como um movimento de experiência formativa, em que a conotação do termo "experiência" é bem particular e se refere àquilo que provoca mudanças, deixa marcas ou "toca" o sujeito.

Assim, ao utilizarmos o termo "formação", nessa pesquisa, adotamos sua concepção articulada ao conceito de "Desenvolvimento Profissional Docente", entendido como "[...] o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, principalmente em uma comunidade profissional." (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 13). Essa concepção está baseada em um posicionamento epistemológico que leva em consideração a ação dos agentes na estrutura, modificando-a e sendo modificado, em um processo ativo.

De acordo com Imbernón (2010), não se pode analisar ou propor alternativas para a formação de professores sem levar em consideração o contexto político, histórico e social, ou seja, é preciso vincular a formação ao contexto de trabalho. Nessa perspectiva, compreendemos que "[...] tudo o que se explica não serve para todos nem

se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança."(IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Isso significa que, ainda que tenhamos clareza da importância das ações de formação, entendemos que sua efetividade não está desvinculada das condições de trabalho. Os discursos em prol de investimentos na formação, muito frequentes tanto em textos políticos como acadêmicos, não raro tendem a deixar de lado a questão das condições objetivas de trabalho dos professores, como se a formação docente e a melhoria da qualidade da educação consistissem em uma relação direta e linear.

Marcelo Garcia (1999) chama a atenção, ainda, entre outros aspectos que discute sobre a formação de professores, para o que chama de necessidade de *isomorfismo* entre as ações de formação e o que se espera ou o que será permitido que o professor desenvolva no seu campo de trabalho. Não se pode esperar que o professor aprenda, seja na formação inicial seja nos momentos de formação continuada propiciados pelas secretarias de educação ou pela própria instituição escolar, algo que não poderá executar

A valorização da carreira e profissão docente também está ligada às questões de autonomia e identidade profissional. Como resume Nóvoa (1991, p. 124): "[...] o processo de profissionalização da atividade docente é a resultante de uma ação dos docentes e do Estado: os primeiros, veem nisso um meio de melhorar seu estatuto; o segundo descobre aí um potente instrumento de controle."

Pensar na valorização da profissão docente, portanto, implica compreender que:

A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir, seja por impedimentos legais ou por falta de capacidades intelectuais e morais. Autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente. E a profissionalização pode ser, nessa perspectiva, uma forma de defender não só os direitos dos professores, mas da educação. (CONTRERAS, 2002, p. 72-73).

Quando não há essa autonomia, os professores ficam sujeitos a um maior controle por parte das instâncias públicas, tendo sua voz silenciada por não terem condições de identificar e combater imposições contraditórias, seja no âmbito da legislação, seja em pacotes educacionais que são lançados, extintos, reeditados. As políticas de formação continuada, muitas vezes na contramão do que se entende por "Desenvolvimento Profissional Docente", são um bom exemplo dessa inflexão.

No que se refere ao Pibid, esse será um fator relevante de discussão nessa pesquisa, haja vista que, como professores iniciantes, os ex-pibidianos encontrarão um campo de atuação diversificado, escolas que assumem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, mais ou menos propensas a aceitar mudanças.

Dessa forma, ainda que ressalte a validade de se individualizar a formação, no sentido de não considerá-la como um processo homogêneo que desconhece as expectativas, conhecimentos e características pessoais dos sujeitos em formação, Marcelo Garcia (1999) evidencia o caráter coletivo do processo de aprendizagem docente e a importância de se buscar soluções colaborativas para os problemas educacionais reais encontrados no contexto de atuação de uma equipe de profissionais.

O professor que apresenta domínio teórico dos conhecimentos sobre ensino e aprendizagem não resolverá sozinho, por sua iniciativa individual, por mais que seja um excelente professor, a complexidade de fatores que interferem na qualidade da educação, até porque o que se considera como "qualidade" também é motivo de problematização, posto que envolve questões de priorização daquilo que é considerado relevante em um processo de aprendizagem.

Para discorrer sobre as ações para a formação, ou o desenvolvimento profissional docente, e as questões inerentes aos desafios do início da docência, utilizamos os estudos de Marcelo Garcia (1995; 1999; 2011) Imbernón (2010) e Veenman (1984).

Os conceitos de alfabetização foram baseados nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), desenvolvimento da consciência fonológica, de Morais (2012) e as questões que envolvem o letramento, conforme Soares (2003; 2004), além de outros autores que discutem a temática na perspectiva da alfabetização como aprendizagem conceitual e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e não de uma técnica de codificação e decodificação, em que a memorização, a repetição e uma visão linear e horizontal da língua é priorizada.

### **1.3 Noções centrais na teoria bourdieusiana**

#### *1.3.1 Habitus*

Segundo Bourdieu (2011a, p. 90), o *habitus* é “produto da história” e, nesse sentido, “[...] produz práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história”. É um conceito chave para o entendimento das

práticas porque “[...] garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação” tendem a garantir, “[...] de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, [...] a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo.”

Utilizar o conceito de *habitus* implica compreender os professores – iniciantes ou não – como agentes, sujeitos ativos que, ao serem confrontados com situações novas e desafiantes, podem modificar suas estruturas de percepção e suas ações. “O *habitus* não é destino, como se vê às vezes. Sendo produto da história, é um sistema de disposições aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas.” (BOURDIEU, 1992, apud SETTON, 2002, p. 64).

Sem, portanto, reduzir o agente a um mero suporte da estrutura, o conceito bourdieusiano de *habitus* restitui, como expressa Wacquant (1997, p. 32), “[...] ao corpo socializado sua função de operador ativo na construção do real.”

Em uma citação clássica que resume o conceito de *habitus*, Bourdieu (1984) expõe a relação entre o objetivo e o subjetivo, entre a estrutura e o agente, entre as regulações e as operações que o agente opera em sua prática social. Assim, segundo o autor, *habitus* é um

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente "regulamentadas" e "reguladas" sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1994, p. 46).

Essa complexa teia de relações, historicamente situada, permite ao pesquisador observar os esquemas de julgamento interiorizados pelo agente e exteriorizados em suas ações, ou seja, em sua conduta social e nas escolhas das estratégias adotadas em sua vida cotidiana e profissional. O conceito de *habitus*, assim, “desnaturaliza” as intenções subjetivas dos agentes, situando-as em relação às regulações e objetivações da estrutura social.

Sendo o *habitus* produto de “disposições adquiridas”, mas “socialmente constituídas”, em que a “[...] capacidade ‘criadora, ativa, inventiva’, não é a de um

sujeito transcendental como na tradição idealista, mas a de um agente ativo.” (BOURDIEU, 1990, p. 25), observamos a pertinência de se investigar, por meio das histórias de vida, em que medida o Pibid contribuiu para que os professores iniciantes desenvolvessem, de forma “criadora, ativa e inventiva”, disposições para o exercício da profissão docente. Estas disposições estão estritamente ligadas, por sua vez, aos investimentos dos agentes em incorporar, inculcar e assimilar um volume de capital cultural que se tornará “parte integrante da pessoa, um *habitus*.” (BOURDIEU, 1998b, p. 75).

Nossa investigação, bem como a tese que procuramos desenvolver e defender, refere-se ao entendimento de que a participação no Pibid, durante a formação inicial, pode contribuir para o movimento do *habitus* de origem dos licenciandos, pela relação entre a ampliação do capital cultural, advindo da formação em nível superior, associado à prática docente, com o apoio e supervisão de pares mais experientes da escola básica (os professores supervisores) e da universidade (os coordenadores de área), contribuindo para que sejam formadas novas concepções sobre escola e docência, diferentes daquelas que possuíam como acadêmicos e das que estão consolidadas no campo educativo, propiciando a constituição de disposições para uma prática alfabetizadora também mais ativa e inventiva.

Nesse sentido, ao considerarmos como agentes da pesquisa professores iniciantes egressos do Pibid, seu deslocamento no espaço social será analisado em função dos "mecanismos objetivos" que os orientaram ao curso de licenciatura em Pedagogia e como a aquisição desse título e entrada no campo profissional provocou modificações em seu *habitus*.

O campo de atuação profissional do professor é a escola. Dessa forma, interessamos investigar como a participação ativa - ainda que com acompanhamento supervisionado e apoio institucional da universidade - no campo educacional, por meio do Pibid, pode contribuir para a construção, por parte do estudante de licenciatura, de novas disposições e esquemas de percepção sobre a escola e a docência.

No próximo subtópico, trataremos desse conceito que permeia a complexidade da teoria bourdieusiana: os campos.

### **1.3.2 Campo**

Para Bourdieu (2001a, p. 150), “[...] o mundo social é, em grande parte, aquilo que os agentes fazem, em cada momento”, no entanto, os agentes “[...] não têm probabilidades de o desfazer e de o refazer a não ser na base de um conhecimento realista daquilo que ele é e daquilo de que nele são capazes em função da posição nele ocupada” A atuação bem sucedida em um espaço social depende, portanto, tanto da posição do agente nesse espaço, quanto das disposições adquiridas socialmente e do conhecimento sobre o funcionamento interno desse espaço – o campo.

Os conceitos de *habitus* e campo estão, dessa forma, inter-relacionados. Bourdieu (2001a, p. 21) explicita que “A lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico.” Essa lógica, essas regras e o sentido que assumem não ocorrem de maneira imposta ou explícita. Antes, “Pelo fato de operar de modo insensível, ou seja, gradual, progressiva e imperceptível, a conversão [...] do *habitus* originário requerido pela entrada no jogo e consequente aquisição do *habitus* específico acaba passando despercebida quanto ao essencial.” (BOURDIEU, 2001a, p. 21).

Nesse sentido, é preciso buscar compreender o entendimento dos agentes, aqui professores iniciantes egressos do Pibid, sobre as “regras do jogo”<sup>13</sup> no campo educacional, por meio da análise das inter-relações entre sua origem sociofamiliar, seu percurso escolar e sua carreira profissional. As posições que esses agentes ocupam no campo levam em conta, além do capital econômico - o qual, segundo as pesquisas sobre o perfil dos que optam pelas licenciaturas, geralmente é representativo de classes sociais com pouco poder aquisitivo – o capital cultural que, conforme propõe Pierre Bourdieu, influencia as desigualdades escolares e culturais.

O conceito de campo, utilizado em uma pesquisa narrativa, posiciona-se, conforme Montagner (2007, p. 252-253) “[...] contra a criação da ilusão biográfica, situando claramente os agentes sociais em seu grupo social, procurando narrar e delinear claramente a construção diacrônica da trajetória dos grupos nos diversos campos”, sendo que “essa objetivação resulta em uma trajetória que, diferentemente das biografias comuns, descreve a série de posições sucessivamente ocupadas [...]” pelos agentes no campo.

---

<sup>13</sup> Bourdieu faz frequentemente uma analogia do *campo*, entendido como espaço de luta estruturado a partir das relações de poder, a um jogo, em que cabe ao agente, para ter sucesso frente às instituições, conhecer as regras, de modo a “[...] subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas.” (BOURDIEU, 2001a, p. 69).

Os campos, por serem espaços estruturados e hierarquizados, são espaços de tensões e lutas por posições, uma vez que o capital específico a cada campo não é distribuído e acumulado de forma equitativa, antes, são as desigualdades que marcam sua posse e acumulação. "A lógica específica do campo, do que está em jogo e da espécie de capital necessário para participar do mesmo, é que comanda as propriedades através das quais se estabelece a relação entre a classe e a prática." (BOURDIEU, 2015, p. 106).

Assim, os agentes que já granjearam certa autoridade e reconhecimento em um campo tendem a instituir estratégias para a conservarem, em oposição àqueles que estão iniciando sua atuação e que, dotados de menos capitais (social, simbólico ou cultural), são mais facilmente subvertidos à dominação.

Constituem-se em momentos de crise, dessa forma, quando os iniciantes ou “novatos” questionam os posicionamentos e estratégias daqueles que já consolidaram sua posição como dominante em um campo. No campo educacional essa disputa é percebida na forma como os professores iniciantes são recebidos, nem sempre em um espírito colaborativo, principalmente quando estes propõem novas estratégias de atuação profissional que coloquem em xeque as práticas consolidadas na escola.

É importante ressaltar que nesse antagonismo ou luta encontra-se implícito, no mérito da disputa, um acordo tácito sobre o valor, a importância e as regras daquele jogo, o que contribui, em grande parte, para a sua reprodução. No esforço para serem aceitos ou terem reconhecimento e prestígio no campo, os professores iniciantes podem reproduzir as ações dos professores considerados experientes, deixar de ter um olhar crítico sobre sua atuação profissional ou sobre o resultado dela, tanto mais quanto o nível de “naturalização” da não aprendizagem, por exemplo da não consolidação da alfabetização, esteja presente naquele espaço. De fato,

[...] a existência de um campo especializado e relativamente autônomo é correlativa à existência de alvos que estão em jogo e de interesses específicos: através dos investimentos indissolavelmente econômicos e psicológicos que eles suscitam entre os agentes dotados de um determinado *habitus*, o campo e aquilo que está em jogo nele produzem investimentos de tempo, de dinheiro, de trabalho etc. [...] Todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é condição de seu funcionamento. (BOURDIEU, 1990, p. 126-128).

Os investimentos, econômicos e psicológicos, dos professores em sua formação, considerando-se, aqui, a área da alfabetização, permitem que se afirmem (ou não) diante

de imposições institucionais ou de outros agentes. Dessa forma, o conceito de campos torna-se essencial para a compreensão das relações e do movimento do *habitus* dos professores iniciantes, uma vez que a transformação da educação dependerá, em certa medida, da disposição dos agentes em entrar nessa luta dialética, ou seja, fazer o enfrentamento e os embates que lhes permitam consolidar uma posição e um reconhecimento, advindo do sucesso de sua ação docente, não se conformando à mera reprodução do que foi legitimado, com vistas à sua sobrevivência.

No entanto, para empreender esse embate, os agentes precisam investir, primeiramente, na acumulação de capitais, dentre eles o cultural, sobre o qual trataremos no próximo tópico.

### 1.3.3 Capitais: em foco o capital cultural

Já mencionamos, no início dessa introdução, a pesquisa realizada em parceria pela Fundação Vitor Cívita e Fundação Carlos Chagas, na qual se apontou que os estudantes que optam pelas licenciaturas não dispõem, em sua maioria, de “[...] riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens.” (GATTI et al., 2009, p. 14). Entender o significado da ausência dessa “riqueza cultural” em uma perspectiva bourdieusiana implica compreender a concepção de cultura para Pierre Bourdieu e o que o autor define como “capital cultural”.

Cunha (2007, p. 506) explica que: “A palavra cultura, para Bourdieu, aparece como indissociável dos efeitos da dominação simbólica e terá um lugar importante em sua obra como elemento de luta entre os sujeitos nos diferentes campos pela demarcação de posições sociais distintas.” A posse e a ampliação do capital cultural estão relacionadas, portanto, com as disputas sociais sobre o que é hegemonicamente considerado cultura legítima, às regras do espaço social ditadas pelas classes que a detém.

Para Bourdieu (1998b, p. 74), o capital cultural apresenta-se em três formas, “no estado incorporado”, que corresponde às disposições duráveis do organismo; “no estado objetivado”, que envolve a aquisição de bens culturais, como “quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas” e, por fim, “no estado institucionalizado”, segundo ele uma forma de objetivação que “[...] é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital

cultural, de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.” (BOURDIEU, 1998b, p. 74).

Nessa perspectiva, ao lançar mão desse conceito em uma pesquisa sobre formação de professores, compreendemos o “capital cultural” tanto como o poder angariado pela posse, apreciação ou consumo de bens culturais socialmente legitimados, como aquele conhecimento advindo da formação e certificação acadêmica, com todas as suas especificidades e implicações, pois a formação universitária e a atividade docente pressupõe uma atuação como agente intelectual, profissional habilitado para analisar a realidade social e escolar e pensar autonomamente alternativas de ação político-pedagógica que possam contribuir para a superação das desigualdades.

De fato, conforme Cunha (2010), o capital cultural pode parecer

[...] um conceito desprovido de sentido se ele não corresponder a certas práticas, certos saberes, certas disposições aos olhos do saber, da linguagem e do mundo e ele deve poder designar, do ponto de vista de uma sociologia do conhecimento, **as disposições cognitivas**. (CUNHA, 2010, p. 270, grifo nosso).

Assim, o capital cultural compreende o conhecimento, as habilidades, as informações, o conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas primeiramente pela família e, posteriormente, pelas instituições escolares, que influenciam desde a forma de se apresentar em público (o estado incorporado), até a posse ou de meios para “interpretar” os bens culturais prestigiados (como as obras de arte, a música clássica, por exemplo), englobando também a posse de títulos acadêmicos (o estado institucionalizado).

O capital cultural, nesse sentido, consiste em um princípio de diferenciação, assim como o capital econômico, sendo como este último também desigualmente distribuído. “O sistema de ensino reproduz tanto melhor a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes (e as frações de classe) quando a cultura que transmite encontra-se mais próxima da cultura dominante”, e ainda, por outro lado, “quando o modo de inculcação a que recorre está menos distante do modo de inculcação familiar.” (BOURDIEU, 2013, p. 306).

Dessa forma, o sistema escolar concretiza um processo seletivo que tende a manter a ordem social, ou seja, separar os possuidores de capital cultural herdado ou inculcado pela família daqueles que não o possuem. Nesse sentido, uma prática docente desprovida do conhecimento acerca dessas questões terá maiores chances de perpetuar

essa reprodução; ao contrário, um professor que tenha, ele próprio, investido no acúmulo de capital cultural, mesmo que não tenha vindo de classes próximas da cultura dominante, terá mais condições de empreender uma prática que diminua, o quanto for possível, devido às condições objetivas da escola, essa distância entre a cultura legitimada e o acesso a seus códigos pelos estudantes de classes populares.

A análise da história de vida ou das trajetórias biográficas dos professores iniciantes ex-pibidianos podem trazer indícios de investimentos, acumulação ou modificações em seu capital cultural, bem como da relação entre a formação inicial, a participação no Pibid e o início na carreira docente nesse processo, como veremos no próximo subtópico.

#### **1.4 Trajetórias biográficas e histórias de vida**

Essa pesquisa se utiliza, a fim de tentar compreender esse possível movimento do *habitus* e acumulação de capitais, notadamente do capital cultural, das histórias de vida dos participantes, consideradas a partir dos memoriais e relatórios produzidos durante a trajetória como pibidiano e por meio de entrevistas narrativas sobre seu processo de inserção na docência, crendo, conforme afirma Bourdieu (2011b, p. 693) em “A miséria do Mundo”, obra escrita a partir de entrevistas, que esta é uma “[...] maneira real e realista de explorar a relação de comunicação na sua generalidade”, bem como de se ater aos problemas “[...] inseparavelmente práticos e teóricos, o que decorre do caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga.”

Segundo Silva (2011, p. 339), o recurso às histórias de vida “[...] se justifica pela nossa necessidade de dados oriundos da experiência docente por parte dos agentes que a vivem, já que o exercício de sua prática é que consubstanciam os dois *habitus* em questão, o de quem ensina e o de quem aprende.”

A opção metodológica pela abordagem biográfica envolve a adoção de uma perspectiva que leva em consideração a inclusão dos saberes subjetivos dos docentes, ou seja, as questões ligadas a emoções, sentimentos, autoestima, identidade e identificação com a carreira docente, ao se pesquisar possíveis soluções aos problemas ligados à educação básica, à docência, à formação inicial e ao desenvolvimento profissional docente.

No entanto, esta opção traz alguns desafios, uma vez que, conforme Passeggi (2014, p. 224), persiste no meio acadêmico uma “[...] tensão, reconhecidamente polêmica, que ressoa em surdina cada vez que se empreende o desafio de recorrer a narrativas biográficas e autobiográficas, em Educação, como objeto de pesquisa e dispositivo de formação.” Aliar essa escolha ao uso dos conceitos de Pierre Bourdieu aumenta o desafio, pois,

[...] citações dos argumentos do autor contra o (mal) uso das histórias de vida, que encontramos em muitos artigos, dissertações e teses acadêmicas, chega a ser quase um ritual, antes de se adotar um posicionamento, seja para aceitar suas críticas, seja para se opor a elas. (PASSEGGI, 2014, p. 224).

O posicionamento de Bourdieu frente à utilização das histórias de vida ou do método biográfico pode ser percebido tomando-se como base, principalmente: a) A ilusão biográfica (1998c), em que o autor critica a utilização de histórias de vida, em um contexto histórico em que a publicação dos livros “Histórias de vida - Metodologia da abordagem biográfica em sociologia” de Daniel Bertaux (1976) , “Produzir sua vida: autobiografia e autoformação”, de Gaston Pineau e Marie-Michele (1983), e, posteriormente, “História e Histórias de vida” de Franco Ferrarotti (1983/2014), na França, colocavam em ascensão o método biográfico nas pesquisas em Ciências Sociais; b) A Miséria do Mundo (2011b), em que Bourdieu se utiliza de relatos biográficos coletivos; e c) Esboço para uma auto-análise<sup>14</sup> (2005), em que, segundo Passeggi (2014, p.225), é possível “[...] sugerir sua “conversão” (improvável ou não) ao autobiográfico.”

Ainda de acordo com Passeggi (2014, p. 226) é preciso apreender as “[...] contribuições pouco evidenciadas de Pierre Bourdieu ao biográfico, que ficaram estagnadas no marco de uma ‘ilusão biográfica’ [...]”, a fim de evidenciar a compatibilidade dos conceitos e do método bourdieusiano nas pesquisas que procuram nas trajetórias de vida de professores explicações para as questões educacionais.

Para superar o “marco da Ilusão Biográfica”, conforme expressão utilizada por Passeggi (2014), é preciso primeiramente compreender o que, especificamente, Bourdieu conceituou como “ilusão” nas pesquisas com histórias de vida e como,

---

<sup>14</sup> O título original, "Esquisse pour une auto-analyse", foi escrito em 2001. Mantivemos a grafia original do título da obra traduzida por Sérgio Miceli, embora pelo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) o termo "autoanálise" seja escrito sem o hífen.

posteriormente, as histórias de vida e a autobiografia entraram em duas obras do sociológico.

Segundo Bourdieu,

As histórias de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico, inicialmente, sem muito alarde, entre etnólogos, depois, mais recentemente, com estardalhaço, entre os sociólogos. (BOURDIEU, 1998c, p. 183).

Esse “estardalhaço”, mencionado por Pierre Bourdieu, refere-se ao fato de que 30 anos depois da Escola de Chicago introduzir métodos de pesquisas baseados no empirismo, em que se destacam os estudos biográficos feitos a partir de histórias ou relatos de vida individuais ou de grupos com características similares, “[...] os trabalhos de Daniel Bertaux (2010) com narrativas de vida, conduzidos numa perspectiva etnossociológica, dão um novo fôlego ao biográfico, na França dos anos 1970”. (PASSEGGI, 2014, p. 225). Pouco depois, Ferrarotti lança, em 1979 (na Itália) e 1983 (na França), o livro *História e Histórias de Vida*, em que defende a autonomia do método biográfico nas Ciências Sociais. Frente a esse contexto, Bourdieu escreve, em 1986, um contra-ataque ao (re) surgimento do biográfico: o artigo “A ilusão biográfica”.

No prefácio da reedição da obra de Franco Ferrarotti em português, lançada no VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, em 2014, Delory-Momberger (2014, p. 18) cita um trecho de uma entrevista em que Franco Ferrarotti comenta sua motivação ao lançar, em 1979, a obra em questão: “O que eu sustentava nesse livro era a autonomia do método biográfico e seu caráter decisivo para o futuro das Ciências Sociais. Tenho a impressão de que, trinta e cinco anos depois, trata-se de uma posição e de uma perspectiva que ainda precisam ser defendidas!”

Apesar desse comentário, de que ainda é preciso defender a autonomia do biográfico como método, Ferrarotti, na epígrafe que abre essa reedição do livro “*História e Histórias de Vida*”, afirma: “É com prazer que constato a dissolução da ‘ilusão biográfica’ de Pierre Bourdieu.” Sua expectativa era de que “[...] o método biográfico [conseguisse] reaver os termos da relação do humano com o humano, ao mesmo tempo que o sentido profundo e a vocação social da Sociologia como elaboração científica da condição humana.” (FERRAROTTI, 2014, p. 5),

A leitura de sua obra deixa claro o porquê dessa constatação: Ferrarotti instaura e defende uma utilização do método biográfico nas pesquisas sociais que se contrapõe

aos mesmos elementos criticados por Bourdieu (1998c) em “A ilusão biográfica”, quando refere-se às histórias de vida como “noções do senso comum”; “criação artificial de sentido”; “aproxima-se do *curriculum vitae*, carteira de identidade”; “esforço de apresentação de si, ou produção de si”; “relato de historiador ou romancista.” (BOURDIEU, 1998c, p. 183-187).

O primeiro contato que como pesquisadora tive com Pierre Bourdieu foi exatamente com o texto “A ilusão biográfica”, em uma reunião do grupo de pesquisa que passei a frequentar durante o Mestrado. O objetivo do estudo foi, na ocasião, conhecer os argumentos do autor contra a utilização de autobiografias em pesquisas na área de ciências sociais. Já na primeira leitura, consideramos que tais argumentos ao invés de invalidar o tipo de pesquisa que efetuávamos a fortalecia, uma vez que buscávamos uma metodologia de produção e análise de dados que se contrapunha aos elementos alvo de críticas do autor.

As críticas de Bourdieu relacionavam-se ao uso que alguns pesquisadores faziam das histórias de vida, pois, segundo o autor, a vida não é uma história linear, um caminho, uma sucessão de acontecimentos históricos, “cronológicos” e “lógicos”, uma vez que o real é descontínuo. Ao produzir uma biografia ou autobiografia, para Bourdieu (1998c), denota-se uma preocupação em dar sentido ao que é narrado, extrair uma lógica retrospectiva e prospectiva, o que faz com que o entrevistado ou biografado torne-se “[...] ideólogo de sua própria vida, selecionando, em função de uma intenção global, certos acontecimentos significativos e estabelecendo entre eles conexões para lhes dar coerência [...]” (BOURDIEU, 1998c, p. 184), criando, assim, uma ilusão retórica, própria da tradição literária.

Para Montagner (2009, p. 260), Pierre Bourdieu, quando teceu críticas à “ilusão biográfica”, estava censurando o posicionamento dos “[...] pesquisadores preocupados em traçar panoramas individuais de sujeitos históricos, portadores da capacidade de instaurar por si mesmos um projeto criador excepcional e extrassociedade: é o que ataca intensamente no projeto pessoal de Sartre.”

Bourdieu (1998c) também problematiza a relação que se instaura entre pesquisador e entrevistado, que evidencia relações de poder, manifestadas nas situações em que o entrevistado está em posição “inferior” a do entrevistador, ou, ao contrário, quando o entrevistado é alguém considerado “célebre”, como um político. Chama a atenção para o fato de que o entrevistado pode ter tido acesso a modelos de entrevista que poderiam orientar seu esforço de apresentação (ou produção) de si.

Em relação à interpretação dos dados, Bourdieu (1998c, p. 189) salienta que “A análise crítica dos processos sociais mal analisados e mal dominados que atuam [...] na construção dessa espécie de artefato socialmente irrepreensível que é a ‘história de vida’”, particularmente no que considera como um “[...] privilégio concedido à sucessão longitudinal dos acontecimentos constitutivos da vida considerada como história em relação ao espaço social no qual eles se realizam não é em si mesma um fim” e, portanto, seria absurdo “Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um 'sujeito' cuja constância certamente não é senão aquela de um nome próprio [...]”.

Vários dos elementos criticados por Bourdieu (1998c) são tratados por Ferrarotti (2014), principalmente no capítulo “A biografia como interação: a autonomia do método biográfico” de sua obra citada anteriormente. Propõe, dessa forma, a reabertura do discurso sobre o método biográfico e o emprego das biografias nas Ciências Sociais. Para o autor, “Nós ‘implicamos’ o social através de uma introjeção sintética que o desestrutura e o reestrutura, conferindo-lhe ao mesmo tempo determinadas formas psicológicas.” (FERRAROTTI, 2014, p. 71). Ou seja, assim como salientou Bourdieu (1998c, p. 189), entende que não se pode entender uma trajetória individual por si mesma, desvinculada do seu contexto social.

Ferrarotti (2014) argumenta que,

[...] pelo fato de ser o produto de uma práxis sintética, a relação que vincula um ato a uma estrutura social não é linear; a relação estrita que existe entre uma história social e uma vida não é certamente um determinismo mecânico [...] o indivíduo não é um epifenômeno do social. Em relação às estruturas e à história de uma sociedade, ele se coloca como polo ativo e se impõe como práxis sintética. Ele não pode abstrair-lo, nem o suporta passivamente; pelo contrário, ele o reinventa a cada instante. (FERRAROTTI, 2014, p. 71).

Nesse sentido, é preciso, de acordo com o autor, conduzir a um “acerto de contas” em relação à forma como as histórias de vida estavam sendo utilizadas por alguns pesquisadores. Advoga em favor da experiência ou vivência (*erlebnis*), no sentido empregado por Wilhelm Dilthey, contra o subjetivismo psicologizante e o idealismo voluntarista; da sociologia compreensiva de Max Weber, que consegue construir “[...] um modelo sincrônico, ou ‘ideal-típico’, mesmo com materiais históricos diacrônicos” (FERRAROTTI, 2014, p. 67), contra a “pesquisa psicossociológica”, que recorre a formalismos ou individualismos metodológicos. Tece críticas às correntes intuicionistas (sermões e visões), ao uso minimalista ou ilustrativo/exemplar das

biografias, utilizadas como “apêndice” dos métodos quantitativos, e ao que denomina como “participacionismo empático”, de Daniel Bertaux, que considera acrítico. (FERRAROTTI, 2014, p. 68).

Ferraroti (2014) defende a autonomia do método biográfico em uma perspectiva crítica, contra o isolamento da Sociologia, privilegiando as massas humanas desvalidas, a participação do sujeito na pesquisa, as fontes primárias, colhidas com escuta respeitosa, o que ele chama de entrevista em “pé de igualdade”.

Encontramos essa preocupação com a relação que se instaura em uma situação de entrevista também em “A Miséria do Mundo”, obra em que Bourdieu (2011b) utiliza “[...] um conjunto de relatos que explora as similaridades estruturais de gente comum, com suas pequenas histórias de vida, suas mazelas infinitamente pequenas e enormemente pungentes” (MONTAGNER, 2007, p. 260), mais especificamente no capítulo “Compreender”, em que Bourdieu (2011b, p. 695, grifo do autor) aponta que, nas entrevistas que produziram as histórias que compõe a obra, tentou-se “[...] *reduzir no máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele*. Procurou-se, então instaurar uma relação de *escuta ativa e metódica*, tão afastada da pura não-intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário.”

O autor afirma ainda que essa postura não é simples de ser colocada em prática pelo pesquisador, pois “[...] associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada à submissão à **singularidade de sua história particular** [...]” (BOURDIEU, 2011b, p. 695, grifo nosso). De fato, para Passeggi (2014, p. 232), os princípios éticos de método e o posicionamento político preconizados por Bourdieu em “A Miséria do Mundo” permitiram que a autora se aproximasse do que “[...] se pratica no movimento socioeducativo das histórias de vida em formação e na pesquisa (auto) biográfica, na perspectiva defendida por Ferrarotti, da autonomia do método biográfico nas Ciências Sociais e Humanas.”

A biografia coletiva encontrada nesta obra, a explicitação da metodologia utilizada pelo pesquisador e sua equipe, a preocupação em expor detalhadamente os “[...] pressupostos epistemológicos das operações de pesquisa, da transcrição e da análise das entrevistas.” (BOURDIEU, 2011b, p. 9), o cuidado e o respeito no tratamento dos relatos, percebido já na apresentação da obra, em que Bourdieu (2011b, p. 9, grifo do autor) questiona: “Como, de fato, não experimentar um sentimento de inquietação no momento de tornar *públicas* conversas *privadas*, confidências colhidas numa relação de confiança que só se pode estabelecer na relação entre duas pessoas?”,

são elementos fundamentais para quem trabalha nesta perspectiva de pesquisa. De fato, a leitura da obra “A miséria do mundo”, no que se refere especificamente à metodologia de pesquisa utilizada por Bourdieu, detalhadamente exposta, traz muitas contribuições ao método biográfico.

Para Montagner (2007, p. 272), a utilização por Bourdieu de “relatos das trajetórias individuais parece uma excelente solução ao dilema investigador e investigado, entrevistador e sujeito vivenciado pelo conteúdo subjetivo, sobretudo se considerarmos essas trajetórias dentro de uma biografia coletiva” e considera, ainda, que a biografia coletiva “[...] guarda grandes semelhanças com a maneira de tratar a análise dos relatos de vida apresentada por Ferrarotti, ao defender a ideia da biografia de grupo, o que ele define como a biografia de um ‘grupo primário’”.

Essas contribuições são evidenciadas com mais ênfase na obra “Esboço para uma auto-análise” (BOURDIEU, 2005). No entanto, na epígrafe dessa mesma obra, escrita no ano de sua aposentadoria e um ano antes de sua morte, Pierre Bourdieu (2005, p. 5) afirma: “Isso não é uma autobiografia.” Lahire (2004a, p. 38) analisa que esse “aviso” é semelhante “ao desconcertante ‘Isto não é um cachimbo’ [‘Ceci n’est pas une pipe’] de René Magritte, que acompanha a imagem do que todos nós reconhecemos como um ‘cachimbo’” e propõe um questionamento acerca do que “pode parecer um paradoxo”, uma vez que “o leitor encontra ali elementos de sua infância e adolescência (ao final do texto), sobre a família e a escola, sobre sua experiência na Argélia, sobre sua trajetória intelectual e filosófica, logo, antropológica e sociológica.”

Assim, Lahire (2004a, p. 38) indaga: “Por que, então, tal advertência ao leitor, que pode parecer surpreendente e que tem feito comentaristas precipitados dizerem ou escreverem que Pierre Bourdieu procurava romper com as leis do gênero autobiográfico [...] justamente quando se submetia a ele?”<sup>15</sup> Respondendo ao próprio questionamento proposto, o autor argumenta que a principal razão é que Pierre Bourdieu “[...] pretendia empreender uma análise sociológica sobre si mesmo, como ele teria feito sobre outros

---

<sup>15</sup> Tradução livre da autora do original, em espanhol “Guiño al desconcertante “Esto no es una pipa” [“Ceci n’est pas une pipe”] de René Magritte que acompaña la pintura de lo que todos reconocemos como “una pipa”, puede parecer paradójico este rubro en la medida en que el lector encuentra ahí elementos de su infancia y adolescencia (al final del texto), sobre su familia y la escuela, sobre su experiencia en Argelia, sobre su trayectoria intelectual, filosófica luego antropológica y sociológica. ¿Por qué entonces tal advertencia al lector, que puede parecer sorprendente y que ha hecho decir o escribir a comentaristas precipitados que Pierre Bourdieu buscaba zafarse de las leyes del género autobiográfico (“No tengo la intención de rendirme al género de la autobiografía, respecto a lo que ya he dicho sobradamente de cuanto tenía a la vez de convenido e ilusorio” [Bourdieu 2004: 11]), justo cuando se sometía a él?”

[...] Era para ele, portanto, ter como objeto de análise sociológica os elementos relevantes da sua trajetória e oferecer os produtos desta análise ao leitor”<sup>16</sup> (LAHIRE, 2004a, p. 38).

Dessa forma, é preciso, primeiramente, diferenciar a obra em questão, que trata-se de uma análise sociológica, dos escritos do gênero literário autobiográfico, conforme costumeiramente o encontramos, no qual famosos ou desconhecidos escrevem suas memórias (ou contratam um biógrafo profissional para o fazê-lo), com a intenção explícita de registrar fatos de sua história pessoal que desejam ser publicamente reconhecidos.

Conforme explicita Lahire<sup>17</sup> (2004a), uma análise sociológica de si, tal como empreendida por Pierre Bourdieu na obra em questão, e uma autobiografia, produto intencionalmente realizado como gênero literário, não se referem ao mesmo gênero de exercício e, portanto, não respondem às mesmas exigências, seja no tocante à metodologia de escrita (e de análise) ou aos fins a que se destinam.

Sob esta perspectiva, o autor pondera que se for tomado como uma autobiografia, o livro póstumo de Pierre Bourdieu “[...] poderia ser julgado como decepcionante, por ser demasiado ‘seco’, por não oferecer confissões ou declarações, nem efusões sentimentais, ou histórias reconfortantes, perturbadoras, engraçadas ou comoventes sobre sua vida pessoal.” No entanto, quando “[...] lido como uma análise sociológica –ou seja, uma análise objetiva e contextualizada – de si, a obra cumpre em

---

<sup>16</sup> Tradução livre da autora do original, em espanhol: “La razón esencial es que Pierre Bourdieu pretendía librar un análisis sociológico sobre él mismo, como lo habría hecho sobre otros, en lugar de emprender el “contarse” teniendo por única guía el placer de desgranar recuerdos destacados o emotivos. Se trataba para él, por lo tanto, de tomar por objeto de análisis sociológico los elementos pertinentes de su trayectoria y de dar a leer los productos de este análisis al lector.”

<sup>17</sup> Utilizamos algumas obras de Bernard Lahire, porém sem o desconhecimento dos pontos em que o autor diverge do pensamento bourdieusiano, sobretudo no que se refere às suas críticas a determinados elementos da teoria do *habitus*. No entanto, em linhas gerais, sua concepção do agente social é bastante similar à de Bourdieu, principalmente em relação à superação da dicotomia subjetivismo/objetivismo nas análises sociológicas. De acordo com Nogueira (2013, p. 3) “Lahire produz simultaneamente uma crítica às generalizações apressadas [...] a abordagem de Lahire evidencia os limites de validade das explicações macrosociológicas”. Na obra “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável” (LAHIRE, 2004b), ainda conforme Nogueira (2013, p. 5), o autor aponta, ao pesquisar crianças de classes populares que obtiveram sucesso em sua trajetória escolar, que “Não bastaria, por exemplo, identificar a presença ou ausência de pais com capital cultural elevado. Seria preciso identificar se esse capital encontra as condições de sua transmissão no interior da configuração familiar em que o indivíduo está inserido e da qual fazem parte, não apenas os pais, mas irmãos, tios, avós, entre outros.” Entendemos que a abordagem que propomos nessa pesquisa não vai de encontro a essa compreensão da função da pesquisa empírica do autor e não entra, da mesma forma, em contradição com os conceitos bourdieusianos que utilizamos como chave de leitura para a questão de pesquisa aqui abordada.

grande medida sua função e não decepciona as expectativas (diferentes) do leitor.” (LAHIRE, 2004a, p. 2).

Ao efetuar uma análise sociológica de sua história de vida ou trajetória pessoal, podem ser encontradas nesta obra elementos que remetem a suas propriedades “[...] sociais, culturais e acadêmicas, as principais propriedades sociais de pessoas que o marcaram, o estado estrutural ou conjuntural de possibilidades no momento em que ele havia escolhido tal orientação acadêmica, profissional, científica, institucional”. O que diferencia, notadamente, esse tipo de análise, é que “[...] a pessoa de Bourdieu não é o centro do ‘problema’ ou ‘atenção’, mas um determinado ponto situado (e situante) em espaços estruturados (e estruturantes).”<sup>18</sup> (LAHIRE, 2004a, p. 2)

Nessa obra, segundo o próprio Bourdieu (2005), ele se propôs, adotando um ponto de vista de analista de si mesmo, a rememorar elementos de sua trajetória que fossem relevantes do ponto de vista da sociologia, necessários à explicação e à compreensão sociológica. Sem desejar produzir um efeito de fechamento, impondo sua própria interpretação, afirma que “[...] entrega esta experiência, estabelecida tão honestamente quanto possível, ao confronto crítico, como se fosse qualquer outro objeto.” (BOURDIEU, 2005, p. 12).

A utilização de uma biografia ou de um conjunto de biografias para estudos sociológicos não é estranha a quem se utiliza dos conceitos bourdieusianos. Sérgio Miceli, tradutor da obra “Esboço para uma auto-análise” do francês para o português, que também foi orientando de Pierre Bourdieu em seu doutoramento, utilizou biografias de intelectuais para estudar o *habitus* das classes dirigentes no Brasil em determinado período histórico.

Sobre as especificidades de sua metodologia, Miceli (1980, p. 3) indica que “Essa metodologia requer a construção da biografia coletiva de um determinado setor da classe dirigente, com base numa estratégia de exposição e análise que se vale do exame

---

<sup>18</sup>Tradução livre da autora do original, em espanhol: Leído como una autobiografía, el libro póstumo de Pierre Bourdieu podría juzgarse como decepcionante, por ser demasiado “seco” y no ofrecer ni confesiones o declaraciones, ni desahogos sentimentales, ni anécdotas enternecedoras, perturbadoras, divertidas o conmovedoras sobre su vida personal. Por el contrario, leído como un análisis sociológico – es decir, un análisis objetivante y contextualizante– de sí, la obra cumple en gran medida su función y no defrauda las expectativas (diferentes) del lector. Se leen en ella sus propiedades sociales, culturales y académicas, las principales propiedades sociales de personas que le han marcado, el estado estructural o coyuntural de posibilidades en el momento en el que él había elegido tal orientación académica, profesional, científica, institucional, etc. En cada caso, la persona de Pierre Bourdieu no es el centro del “problema” ni de “atención”, sino un punto particular situado (y situante) en espacios estructurados (y estructurantes).

detido de casos exemplares, alçados à condição de tipos ideais” e, ainda, que essas inferências devem estar baseadas “[...] em evidências empíricas que abranjam uma quantidade representativa de casos cujas características sociais, escolares, profissionais [...] possibilitam a reconstrução de uma trajetória ou “destino de classe” para os fins de análise sociológica ou política.”

Dessa forma, compreendemos que podem ser encontradas muitas contribuições em “Esboço para uma auto-análise” às pesquisas educacionais que usam como fonte de dados histórias de vida de professores, como, no caso específico de nossa pesquisa, a investigação sobre mudanças no *habitus* e no capital cultural de professores alfabetizadores iniciantes egressos do Pibid.

As contribuições advindas da obra de Bourdieu referem-se não somente às formas como este utilizou as biografias coletivas, em “A miséria do mundo”, ou a autobiografia, em “Esboço para uma auto-análise”. O conjunto de questionamentos e críticas que efetuou, anteriormente, em “A ilusão biográfica”, informam, da mesma forma, conforme Lahire (2004a, p. 46) “[...] as precauções que devem guiar um pesquisador quando lança mão de biografias para ‘fazê-las falar’ sobre o mundo social.<sup>19</sup>”

Para o autor, é possível utilizar essas fontes com a condição de que

[...] se permaneça vigilante e de que não se tome ingenuamente a autobiografia [como] o relato transparente de acontecimentos biográficos tal e como se desenvolveu o testemunho ‘autêntico’, ‘sincero’ e ‘verdadeiro’ de uma experiência subjetiva ou íntima [...]”<sup>20</sup> (LAHIRE, 2004a, p. 46).

As trajetórias de vida podem, portanto, relevar investimentos no capital cultural e possíveis transformações no *habitus*, uma vez que este é um “[...] princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das condições objetivas de que ele é produto.” (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 199). É a partir desses elementos aqui apontados brevemente, apreendidos por meio do contato com um conjunto de obras de Bourdieu, que inclui desde suas primeiras críticas

<sup>19</sup>No original, em espanhol: “[...] precauciones que deben guiar necesariamente al sociólogo en su búsqueda científica cuando hecha mano de la biografía para tratar de “hacerla hablar” del mundo social.”

<sup>20</sup>No original, em espanhol: “a condición de que se permanezca vigilante y de que no se tome ingenuamente la autobiografía por lo que pretende a veces ser —el relato transparente de acontecimientos biográficos tal y como se han desarrollado o el testimonio “auténtico”, “sincero” y “verdadero” de una experiencia subjetiva o íntima [...]”

ao uso de histórias de vida, os conceitos que formulou, a metodologia e os fundamentos teóricos e epistemológicos que balizaram sua pesquisa, que fizemos essa opção por aliar a teoria bourdieusiana aos princípios do método biográfico, cientes de seus desafios.

Buscamos, nesse processo de pesquisa, conforme Souza (2014, p. 42), os “[...] aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.”

A decisão, ao mesmo tempo teórica, epistemológica e metodológica, de utilizar conceitos bourdieusianos aliados a uma abordagem biográfica, sem tomá-los como “categorias” construídas a priori, o que poderia significar, como expressa Bourdieu, Chamboredorn e Passeron (2007, p. 15), obedecer “[...] aos mecanismos bem ajustados de uma programação metodológica constituída uma vez por todas, e confinar dessa forma o pesquisador na submissão cega ao programa”, deve-se à intenção de “[...] descobrir no decorrer da própria atividade científica, incessantemente confrontada com o erro, as condições nas quais é possível tirar o verdadeiro do falso, passando de um conhecimento menos verdadeiro a um conhecimento mais verdadeiro [...]”. (BOURDIEU; CHAMBOREDORN; PASSERON, 2007, p. 17)”.

Entendemos que a proposta de aliar os conceitos bourdieusianos a uma pesquisa biográfica não se trata, como bem alerta Cardoso (1986, p. 95), de aceitar ou promover “[...] o ecletismo como um caminho para o conhecimento.” Ou de afirmar que “[...] qualquer pergunta sobre as limitações impostas por este ou aquele método é impertinente.” Ao contrário, trata-se de buscar a criticidade necessária para analisar teorias, métodos e procedimentos de pesquisa.

Sob essa ótica, assumimos que as teorias sociais voltadas para as explicações macroestruturais, sobretudo aquelas que se preocupam tão somente com as questões econômicas e os modos de produção, embora estas sejam variáveis importantes para a compreensão dos fenômenos, não dão “[...] conta dos problemas, das tensões e conflitos que tomam lugar na dinâmica da vida cotidiana.” (BUENO, 2002, p. 17), mostrando-se, portanto, “[...] impotentes para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual.” (FERRAROTI, 2014, p. 20).

Optamos, assim, por uma alternativa que pudesse, como expressa Bueno (2002, p. 17), “[...] fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” nas pesquisas sobre o campo educativo. Esperamos que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para compreender os efeitos do Pibid em Mato Grosso do Sul, no que se refere à sua proposta de facilitar a iniciação à docência e

promover melhoria na qualidade da educação básica, em especial no que tange ao desenvolvimento de práticas alfabetizadoras mais significativas.

### **1.5 Notas sobre as abordagens teórico-metodológicas nos estudos com histórias de vida de professores**

No Brasil, as pesquisas classificadas como qualitativas e que usam como fontes relatos orais, embora ainda ocupem uma posição marginal no campo da produção de conhecimento científico sociológico, vêm sendo utilizadas desde a década de 1940. (FERREIRA, 1994).

Mais especificamente em relação às histórias de vida, sua utilização esteve marcada, inicialmente, tanto pelo interesse em pesquisar grupos minoritários, como o fez Florestan Fernandes<sup>21</sup> ao analisar “a biografia de um índio do centro-oeste brasileiro” ou Roger Bastide<sup>22</sup>, ao pesquisar “as relações raciais na sociedade brasileira” valendo-se, entre outros instrumentos, de histórias de vidas. (SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014, p. 360).

No entanto, as histórias de vida apareciam como forma complementar a outros métodos ou instrumentos de pesquisa, ligadas, ainda, ao interesse crescente na sociologia sobre as camadas subalternas. Durante esse período da história da pesquisa sociológica brasileira, essa abordagem metodológica que principiava a ser utilizada não se fortaleceu no meio acadêmico, “[...] cedendo lugar a abordagens quantitativas, que prometiam mais objetividade à atividade da pesquisa sociológica”, podendo, assim, “descontaminar” a pesquisa sociológica da subjetividade do ator, substituindo-a pela suposta objetividade dos instrumentos utilizados pelo pesquisador.” (SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014, p. 361).

Nesse contexto histórico, o insurgimento de uma pesquisadora contra essa abordagem estritamente quantitativa, baseada sobretudo em estatísticas, contribuiu para que as histórias de vida, que, para ela, poderiam contribuir para “[...] captar o grupo, a

---

<sup>21</sup> Florestan Fernandes (1920-1995) foi um político, sociólogo e ensaísta brasileiro, considerado fundador da Sociologia Crítica, no Brasil. Informações disponíveis em: <[https://www.ebiografia.com/florestan\\_fernandes/](https://www.ebiografia.com/florestan_fernandes/)> Acesso em 23 mar. 17.

<sup>22</sup> Sociólogo e antropólogo francês, Roger Bastide (1898- 1974) produziu trabalhos dedicados ao Brasil, país no qual viveu entre 1938 e 1954 como professor de sociologia na Universidade de São Paulo. Informações disponíveis em <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2011/06/23/as-artes-de-roger-bastide/>>. Acesso em 23 mar. 17.

sociedade de que ela é parte; encontrar a coletividade a partir do indivíduo” (QUEIROZ, 1988, p. 24), não fossem totalmente extirpadas da pesquisa social no Brasil:

Maria Isaura Pereira de Queiroz, também anteriormente orientanda de Roger Bastide, ao resistir à completa conversão às abordagens quantitativas, torna-se, desde então, destacada proponente do uso de histórias de vida [...] Essa socióloga é figura chave na criação, em 1964, do Centro de Estudos Rurais, posteriormente Centro de Estudos Rurais e Urbanos (Ceru), junto à USP. Esse centro de estudos se mostrou fundamental na difusão do método de história oral, já que iniciativas como essa ofereciam, através do uso de métodos qualitativos como instrumento sociológico, importante contraste em relação ao então crescente uso das abordagens quantitativas. (SANTOS; OLIVEIRA; SUSIN, 2014, p. 361).

Já no campo educacional, uma perspectiva em desenvolvimento, principalmente a partir da década de 1980, relacionava-se ao caráter formativo que a rememoração de uma história de vida pode assumir, quando utilizada em pesquisas com professores. Assim, nesse campo, são representativas desse enfoque as obras de: Zeila Brito Demartini, “Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo” (1984); Clarice Nunes, “A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador” (1987); e Denise Bárbara Catani, Belmira Oliveira Bueno e Cynthia Pereira Sousa, organizadoras da obra “Docência, memória e gênero” (1997); entre outras.

Outro elemento a ser considerado nessa reconstituição histórica, é que

A publicação no Brasil das obras do professor António Nóvoa [1988, 1992a, 1992b] contribuiu para divulgação de trabalhos de pesquisadores estrangeiros, que, a partir de diferentes perspectivas, desenvolviam pesquisas colocando os professores e suas histórias de vida no centro da pesquisa educacional. Passamos então a dialogar de forma mais sistemática [...] com as abordagens teórico-metodológicas que favorecem a partilha de narrativas (auto)biográficas como possibilidades de pesquisa-formação. (BRAGANÇA; ABRAHÃO; FERREIRA, 2016, p. 19).

É exatamente com essa perspectiva que mantemos maior aproximação, qual seja, a pesquisa com histórias de vida de professores voltadas à área da formação. Existem outras abordagens que priorizam, por exemplo, os aspectos psicológicos percebíveis nessas fontes, da qual Marie-Christine Josso (1988, 1999) é representativa, ainda que também tangencie as questões de formação, não exclusivamente de professores, mas de adultos em geral; ou os aspectos mais sociológicos, como o faz Franco Ferrarotti (2014); ou, ainda, sua validade como fonte complementar em estudos da historiografia,

em que a história oral ganha destaque, como pode ser observado nos trabalhos de Maria Isaura Pereira Queiroz, para quem as histórias de vida consistem em uma técnica de recolha de dados.

Para Queiroz (1998, p. 24), “[...] o biógrafo, mesmo que retrate a sociedade de que seu personagem participa, o faz com o intuito de compreender melhor a existência do biografado” (QUEIROZ, 1998, p. 24). Dessa forma, percebe-se que, nesse tipo de abordagem, a sociedade explica o indivíduo, ou seja, é a partir da sociedade que o indivíduo se revela, o que torna compreensível a priorização do cruzamento de fontes para comprovação de fatos históricos narrados pelo entrevistado, bem como para a compreensão do contexto social em que ele estava inserido.

Ainda que seja uma perspectiva de pesquisa válida para os objetivos a que se propõe, essa não é a abordagem que nos valem ao utilizar as histórias de vida. Conforme já mencionado, nos identificamos com os autores que priorizam os aspectos formativos presentes nas histórias de vida de professores, tais como os pesquisadores brasileiros Elizeu Clementino de Souza (2006a, 2006b, 2014), Cecília Galvão (2005) e Maria da Conceição Passeggi (2008, 2010, 2011), entre outros, além de internacionais, como António Nóvoa (1988, 1992, 2009), Antonio Bolívar (2002), Jean Clandinin e Michael Connelly (1995, 2011) e Christine Delory-Momberger (2006, 2008), entre outros.

Essa abordagem que coloca em evidência as possibilidades da utilização de histórias de vida na formação de professores, além de fonte de dados para a pesquisa *sobre* professores, defende uma “[...] teoria de formação dos adultos, pensando-a como um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida, colocando em evidência os saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam em suas experiências, nas relações sociais e profissionais.” (OLIVEIRA, 2016, p. 147).

Pode-se perceber, portanto, que ainda que haja certa base comum entre os pesquisadores que usam histórias de vida, não existe um consenso entre eles sobre sua natureza, ou seja, se consiste em método de pesquisa ou técnica de recolha de dados. Em um artigo em que procuramos realizar um mapeamento dos direcionamentos dos autores que embasaram teoricamente a produção científica divulgada na última [VI] edição do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA), por meio da observação das listas de referências dos autores que submeteram e tiveram seus artigos aprovados no VI CIPA, constatamos:

[...] por um lado, a diversidade de conceitos e entendimentos dos pesquisadores quanto ao (auto)biográfico, sugerindo uma pluralidade de enfoques epistemológicos, que priorizam ora os aspectos sociológicos, ora os históricos ou psicológicos, no tratamento das narrativas e histórias de vida das pesquisas em educação. Por outro lado, há um número, ainda que reduzido, de pesquisadores que se posicionam epistemologicamente, reivindicando um status de método para o (auto)biográfico. (SOUSA; ASSIS; NOGUEIRA, 2016, p. 58-59).

Ainda sobre essa questão, Silva (2002), estabelecendo comparações entre a biografia histórica, mais utilizada na Historiografia, e o método biográfico, defendido pela Sociologia e pelos pesquisadores que utilizam as histórias de vida como dispositivo de pesquisa sobre professores e formação docente, explica,

[...] enquanto a primeira [a biografia histórica] centra o interesse no indivíduo, a segunda [a biografia sociológica] procura desvendar o grupo; enquanto a primeira não estabelece prioridade de fonte, a segunda privilegia o relato de vida e a autobiografia. E ainda pode-se observar outro traço: a biografia histórica é tratada como gênero enquanto a sociológica prefere denominar-se método. A explicação disso pode estar, por um lado, na própria pretensão científica das Ciências Sociais desde sua origem; de outro, no namoro recente da História com a Literatura. Ou talvez seja apenas uma forma de determinar melhor o campo no qual se está jogando. (SILVA, 2002, p. 29-30).

Dessa forma, para os pesquisadores que consideram a abordagem biográfica como método, são as impressões e reflexões do agente sobre sua história ou trajetória de vida a principal fonte para análise. Busca-se, nesse sentido, como analisamos em outro artigo publicado nos anais do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), qual o significado o entrevistado atribui aos fatos narrados, “enquanto elementos estruturantes da sua constituição individual, profissional e social”.

Assim, seria dispensável buscar outras fontes que pudessem comprovar a fidelidade exata das informações presentes na narrativa, como datas, locais, número de sujeitos envolvidos ou tempo abrangido pelo fato histórico, por exemplo. Por outro lado, em uma abordagem que considera a narrativa como técnica de coleta de dados, a verificação dos fatos torna-se necessária, “por meio do cruzamento das informações fornecidas pelo pesquisado com outras fontes (documentos históricos, referências bibliográficas, imagens da época, entre outras).” (KELLERMANN; RIBEIRO; SOUSA, 2016, p. 3).

A utilização da história de vida, por meio de entrevistas narrativas, na presente pesquisa, teve como aporte teórico os conceitos bourdieusianos. Procuramos, na análise

dessas fontes, elementos que pudessem desvelar se houve modificação no *habitus* e *capital cultural* dos agentes, bem como seu posicionamento no *campo* educacional, sobretudo na condição de professor iniciante. Nos próximos subtópicos, trazemos o resultado da busca, em bancos de dados como o Banco de Teses e Dissertações da Capes e Scientific Eletronic Library Online (SciELO), por pesquisas que tenham utilizado um expediente similar, tendo como objeto de estudo a iniciação à docência de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid.

#### 1.5.1 A produção sobre estudos com professores/pedagogos iniciantes a partir da teoria bourdieusiana

Procuramos mapear pesquisas que utilizaram os conceitos bourdieusianos para investigar questões relacionadas ao campo educacional, mais especificamente à etapa da educação básica que estamos tratando. Como a intenção foi buscar estudos que tivessem utilizado como referencial teórico a obra de Pierre Bourdieu, fizemos esse levantamento utilizando como palavras-chave “*habitus*”, “*campo da educação*”, “*campo educacional*”<sup>23</sup> e “*capital cultural*”, ao invés de termos mais gerais como “*alfabetização*”, “*professores iniciantes*” ou “*políticas de formação de professores*”.

A partir dos resultados encontrados para os termos utilizados, realizamos o refinamento por meio, primeiramente, da leitura dos títulos e resumos, a fim de encontrar artigos científicos e teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros que combinassem o uso dos conceitos da teoria de Pierre Bourdieu com o estudo sobre professores da primeira etapa da educação básica. As buscas foram realizadas na plataforma Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).<sup>24</sup>

Após essa primeira triagem, passamos à leitura dos resumos, que refinou um pouco mais os achados, pois nem sempre os títulos faziam jus ao que era tratado nas teses e artigos. Por fim, como último filtro, realizamos a leitura dos textos completos,

---

<sup>23</sup> Optamos por colocar “*campo da educação*” e “*campo educacional*” a fim de filtrar, minimamente, os resultados, uma vez que o termo “*campo*” é polissêmico e trouxe inúmeras pesquisas relacionadas a outros significados, como, por exemplo, de educação no/do campo, com a palavra campo como sinônimo de “*rural*”.

<sup>24</sup> Levantamento realizado no período de março a abril de 2017.

fazendo o fichamento e a análise dos mesmos, que apresentamos, nesse momento, de uma forma sucinta, uma vez que as pesquisas com maior proximidade teórica e metodológica serão retomadas posteriormente.

Encontramos, após esse refinamento, apenas três artigos que se aproximavam de nossa temática<sup>25</sup>. Townsend e Tomazzeti (2007) discutiram sobre a mobilização de saberes do professor dos anos iniciais no exercício da prática docente de quatro professoras de uma escola com caráter filantrópico do município de Santa Maria/RS, da Pré-Escola à 4ª série do Ensino Fundamental.

Para tanto, buscaram “[...] a compreensão sobre o processo mediador de construção de saberes, que são os esquemas”, considerando que “É por seu intermédio que os saberes são ativados, tornando-se indispensáveis à ação.” (TOWNSEND; TOMAZZETI, 2007, p. 210-211), utilizando os conceitos de *habitus* e de saberes como elementos inter-relacionados.

Os autores concluem que “[...] os saberes mobilizados pelas professoras decorriam de sua formação inicial e continuada, assim como das situações que permeavam o cotidiano da sala de aula”, e que o “diferencial do processo de mobilização de saberes de cada professora se originava no modo como cada uma demonstrava seu modo de pensar e de se comportar – seu *habitus* –, constituído ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional.” (TOWNSEND; TOMAZZETI, 2007, p. 210-211).

Dois dos três artigos encontrados são da Profa. Dra. Marilda da Silva. Em Silva (2005, p. 164) a autora apresenta como objetivo definir o conceito denominado *habitus* professoral<sup>26</sup>, “[...] esforço que vem sendo feito desde o fim da década dos anos de 1980, mas que somente no final dos anos de 1990 conseguiu alcançar uma estrutura

---

<sup>25</sup> Não colocamos nesse mapeamento os artigos que tratavam dos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural de forma teórica, apenas os que utilizaram esses conceitos em pesquisas sobre formação de professores e práticas docentes referentes à primeira fase da educação básica. No entanto, por sua importância como subsídio teórico, estes serão devidamente abordados ao longo desse estudo.

<sup>26</sup> Em relação à adjetivação do *habitus*, concordamos com o posicionamento de Lahire (2012, p. 208), para quem “Falar de *habitus* escolar, científico, esportivo ou literário como falamos de *habitus* popular ou aristocrático, é mudar a definição do conceito, fazendo dele o princípio de coerência de um conjunto bem delimitado de ações, como se os *habitus* em questão representassem bem um papel unificador do conjunto de comportamentos.” Ainda, para Zen (2014, p. 87), “A determinação de um *habitus* específico, isolado da complexidade da existência humana [...] rompe com a compreensão em torno da transitoriedade e flexibilidade do patrimônio disposicional dos indivíduos, e, assim, inviabiliza a possibilidade de pensar a formação continuada como um processo experiencial, que impulsiona os deslocamentos no *habitus*.” Dessa forma, optamos em nossa pesquisa pelo termo geral “*habitus*” e não “*habitus* professoral” ou “*habitus* estudantil”.

teórica mais estável”. A autora explica que esse conceito consiste em um “caminho teórico-metodológico da construção de um recurso explicativo dos comportamentos de professores, sobretudo, do re-endereçamento do objeto de estudo do ato de ensinar na sala de aula.” Dessa forma, segundo a autora, a produção desse *habitus* implica investimentos na formação teórica e cultural.

Nesse sentido, no segundo artigo (SILVA, 2011, p. 335), a autora diferencia e conceitua *habitus* professoral e *habitus* estudantil, deixando explícito a existência de dois espaços distintos de formação docente, a sala de aula da universidade e a sala de aula da escola para a qual o formando está se preparando, embora “a natureza diferente de um e de outro” não interfira na “genética indissociável de ambos”.

Silva (2011) defende, assim, que seja construído um espaço de constituição do *habitus* professoral ainda na formação inicial, com prosseguimento na iniciação à carreira docente. Seguindo a lógica de suas considerações, mesmo nas atividades de Estágio Supervisionado, o *habitus* desenvolvido é o estudantil, pois “trata-se de um momento de formação, e não de exercício profissional, o que anuncia propriamente a nomenclatura: Estágio Supervisionado. Portanto o estudante continua estudante e não docente.” (SILVA, 2011, p. 355).

Esse “espaço” ou política específica, inferimos, deve ser, portanto, diferenciada dos momentos de estágio, tanto o estágio em seu sentido acadêmico quanto o estágio probatório, ao qual são submetidos os professores iniciantes, sem que haja, contudo, ações efetivas de acompanhamento.

Entre as doze teses analisadas, Souza (2011), Soares (2011) e Couto (2014) tiveram como objetivo de suas pesquisas investigar a constituição do *habitus* dos professores em redes municipais de ensino. Souza (2011) centrou-se na questão do currículo cultural, manifestado pelos conteúdos da mídia selecionados pelos professores da rede de ensino de Fortaleza/CE. A tese defendida pela autora foi a de que as intencionalidades pedagógicas materializadas na escolha de determinados conteúdos utilizados ao abordar as disciplinas do currículo, como filmes da Walt Disney, músicas presentes na mídia e histórias da Bíblia, entre outros, denotam que o currículo cultural exerce influência sobre o *habitus* dos professores.

Soares (2011) investigou a construção da representação de ser professor da educação infantil entre profissionais de Campina Grande/PB. Defendeu a tese que “[...] o ser professor da Educação Infantil na realidade pesquisada constitui-se a partir da estruturação de um *habitus* professoral [...]”, que apresenta como indicativos mais

aparentes “[...] um conjunto de disposições oriundas de sua trajetória social e cultural, as quais se manifestam nos gostos e estilo de vida; as disposições de um *habitus* maternal e de um *habitus* religioso que atuam como esquemas estruturantes do discurso sobre si mesmo”.

Couto (2014) pesquisou o *habitus* professoral diante da implantação do sistema de ciclos de aprendizagem na rede pública de ensino de Casimiro de Abreu/RJ. Apresenta, como resultados<sup>27</sup>, que a implantação dos ciclos no município pesquisado provocou modificação do *habitus* dos professores em relação ao planejamento das aulas, que “passou a ser mais compartilhado e voltado para um conhecimento mais significativo para estudantes e professores” e que, embora os professores do ciclo tenham demonstrado “mais atenção ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita”, fatores como a rotatividade dos profissionais nas escolas que adotaram o sistema de ciclos comprometia “a incorporação do *habitus* professoral e a forma de interpretar os ciclos” (COUTO, 2014, p. 15).

A pesquisa de Zen (2014) também procurou indícios de mudanças nos *habitus* de professores. Defendeu a tese “de que a formação continuada precisa ser compreendida como um processo experiencial”, recorrendo “ao conceito de *habitus*, no intuito de compreender como o modo de ser, de pensar e de agir se produz e se modifica ao longo do processo experiencial dos professores.” (ZEN, 2014, p. 70).

A autora investigou essas mudanças no contexto do município de Boa Vista do Tupim/BA, diante de uma política pública de formação continuada empreendida pela secretaria municipal de educação em parceria com o Projeto Chapada, “[...] uma iniciativa de um grupo de professores, profissionais liberais, membros de organizações da sociedade civil e gestores municipais de 12 municípios da Chapada Diamantina” (ZEN, 2014, p. 39), que objetivava melhorar os índices de alfabetização no município. Conclui que o modo pelo qual os educadores de Boa Vista do Tupim “[...] trilharam um caminho de mudanças no campo educacional revelou a interdependência entre *habitus* e experiência na trans-formação dos sujeitos. Um não antecede o outro, eles se determinam e se inter-relacionam.” (ZEN, 2014, p. 207).

Bairros (2011) buscou em sua pesquisa, da mesma, forma, as relações entre *habitus* e atuação docente, com o objetivo de analisar como o modo de atuação do

---

<sup>27</sup> A busca, nesses trabalhos, foi principalmente em relação à tese defendida pelos autores. Em alguns casos não conseguimos essa informação, ainda que tenhamos lido o trabalho completo.

docente é influenciado pelo *habitus*. Ao concluir que “o *habitus* docente tem sentido definidor na atuação do professor”, a autora afirma que “[...] não se pode subestimar a responsabilidade dos professores pelo desempenho e sucesso escolar” e que “A reflexão sobre esses problemas antigos e recorrentes deve surgir dos educadores que estão nas escolas e nas universidades”, embora reconheça que não se pode “desconsiderar a importância de outros fatores – ação governamental, políticas públicas, estrutura social” (BAIRROS, 2011, p. 140).

Albuquerque (2005) e Melo (2009) pesquisaram a questão da identidade social do professor do ensino fundamental de professores do ensino fundamental da rede pública de Maracanaú/CE e Natal/RN, respectivamente, a partir de uma aproximação entre a praxiologia de Pierre Bourdieu e a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Para Albuquerque (2005, p. 17) a identidade dos participantes se compõe e se modifica de forma dinâmica e multifacetada, aproxima-se “do modelo missionário e vocacionado” e “sofre também a influência da matriz religiosa tão presente na região”, de modo que “o professorado tende a sacralizar as relações sociais no espaço da escola e no contacto com os estudantes.” Igualmente, Melo (2009, p. 171) afirma, em suas considerações finais, que estão “[...] presentes na construção representacional alguns elementos do *habitus* professoral religioso construído nas origens da educação no Brasil, a exemplo de amar, ajudar, dedicação, paciência, dom.”

Especificamente sobre professores iniciantes dos anos iniciais, Knoblauch (2008) discorre sobre a socialização profissional de professores principiantes do município de Curitiba/PR. A autora explica que “para evidenciar o processo de socialização, ou seja, de aprendizado da profissão” que engloba, entre outros fatores, o “aprendizado de aspectos da cultura da escola, constituindo disposições do *habitus* para o exercício da profissão”, dispôs-se a observar a relação das professoras iniciantes com outras professoras, “[...] o que foi possível pelo acompanhamento do grupo de planejamento no qual estavam inseridas [...] e pela observação de outros espaços e momentos de socialização no interior da escola.”(KNOBLAUCH, 2008, p. 22).

Realizou, também, entrevistas em que buscou apreender o *habitus* de origem por meio da análise da trajetória escolar das participantes. Como resultados, apontou que “[...] novos professores desenvolvem estratégias de ensino de forma bastante econômica, ou seja, da forma como lhes foi ensinado, perpetuando, assim, ações no que se refere à forma de ensinar e à forma de avaliar, por exemplo.” (KNOBLAUCH, 2008, p. 133).

A tese defendida por Knoblauch (2008) foi que “a instituição escolar opera por meio de sua cultura, que engendra modos de fazer e de pensar no seu cotidiano” e que “no início da carreira docente algumas ações devem ser rapidamente alteradas, pois só foram vivenciadas pelas professoras iniciantes na condição de alunas.” (KNOBLAUCH, 2008, p. 135-136). Entendemos, no entanto, que faltou à autora associar o conceito de campo à sua análise, o que a teria enriquecido.

Em sua tese, Rodrigues (2014) investigou as diferenças entre perfis e condições de estudo de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro dos turnos diurno e noturno. Aponta que “os estudantes de Pedagogia, de modo geral, possuem condições precárias de se dedicarem ao ensino superior”, no entanto, “Os estudantes do curso noturno apresentam capital escolar/cultural ainda mais baixo que seus colegas que estudam pela manhã.” (RODRIGUES, 2014, p. 113).

A autora conclui que “Apesar de todas as dificuldades enfrentadas durante a experiência acadêmica, para quem tem baixo capital escolar”, a formação em nível superior e as vivências experienciadas durante a trajetória universitária trazem “um ganho para a vida destes estudantes, significando uma ampliação da estrutura de capitais (capital simbólico, cultural/escolar) com repercussão na trajetória social, em especial nas condições profissionais.” (RODRIGUES, 2014, p. 137).

Silva (2007) pesquisou as relações entre a origem social de graduandos que realizaram os estudos de nível médio em cursos supletivos e seus desempenhos acadêmicos na universidade. Utilizou o conceito de capital cultural para analisar as trajetórias de vida desses estudantes, avaliando que “Nas trajetórias dos graduandos, a variedade e intensidade das estratégias aparecem em proporção inversa do capital cultural familiar e escolar por eles internalizados.” (SILVA, 2007, p. 168).

Em relação à escolha dos cursos de graduação, a autora aponta que suas “preferências”, revelam a presença/ausência de capital informacional e, ainda, a submissão inconsciente aos determinantes familiares e, portanto, sociais, nas suas decisões.” (SILVA, 2007, p. 171). Conclui que “o capital cultural de origem do graduando, por si só, não qualifica trajetórias de fracasso ou de sucesso escolar.” (SILVA, 2007, p. 178). Nesse sentido, aproxima-se do nosso estudo, pois entendemos ser possível ampliar o capital cultural de origem, com vistas à formação de um *habitus* profissional que necessita de um bom conhecimento intelectual para se efetivar de forma não reprodutiva.

Carlindo (2014) apresentou como objeto de estudo de sua pesquisa o investimento em cultura feito por professoras que atuam em escolas públicas e privadas no estado de São Paulo. Defende que uma “docência de boa qualidade expressa-se pela alta qualidade do capital cultural incorporado pelo professor ao longo de sua trajetória de vida mediante participação em diferentes espaços socioculturais.” (CARLINDO, 2014, p. 18). Como resultados, indica que “atuar concomitantemente no setor público e privado interfere na busca pela ampliação de seu repertório de conhecimento, angariação de capital cultural e firmiação entre pares quando comparados a professores que atuam somente no setor público”, uma vez “que estiveram mais vezes, nos dozes meses que antecederam as entrevistas, em espaços de caráter erudito [...] em que se necessita de uma educação específica para o deleite e contemplação da arte, em suas diferentes manifestações” (CARLINDO, 2014, p. 135). Complementamos que, para tanto, é preciso desvelar os códigos de leitura dessas manifestações culturais, para, inclusive, incorporá-los a suas práticas de ensino.

A tese de Silva (1999), publicada como livro em 2003, versa sobre a constituição de um *habitus* professoral no exercício da docência, entendido como um “[...] ‘equipamento cultural’ acumulado sobre as práticas docentes às quais fomos submetidos desde a primeira aula a que assistimos no ambiente escolar.” (SILVA, 2003, p. 92). Conclui que: “A experiência vivida nessa situação contribui para a formação de uma cultura sobre os modos dos professores efetivarem seu trabalho nas salas de aula das escolas, que se manifestam por intermédio de um *habitus* profissional.” (SILVA, 2003, p. 93).

Observamos algumas aproximações entre essas pesquisas e nosso estudo, principalmente em relação à procura por indícios de modificação no *habitus* de professores. No entanto, apenas uma das pesquisas (KNOBLAUCH, 2008) tratou de professores iniciantes, sem, contudo, centrar-se em questões ligadas às práticas de alfabetização. Em relação ao capital cultural, as pesquisas encontradas voltaram-se ora para a comparação entre perfis de estudantes de Pedagogia de turnos diferentes (RIBEIRO, 2014) ou de estudantes de graduação que fizeram ou não cursos supletivos em seu ensino médio (SILVA, 2007), ora na comparação entre o investimento em cultura – tratando-se, na tese em questão, da cultura considerada “erudita” (CARLINDO, 2014) de professores da rede pública e da rede privada.

É importante salientar a diferença do uso do conceito de capital cultural que fazemos nessa pesquisa, pois o entendemos de forma mais ampla, relacionado não

somente ao capital cultural incorporado, mas também aos conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo de formação, que não se encerra na formação inicial.

### 1.5.2 A produção dos estudos sobre Pibid

A busca e o mapeamento da produção acadêmica sobre o Pibid seguiu, como metodologia, em um primeiro momento a busca, sem delimitação temporal, por não ser relevante nesse caso, por artigos científicos publicados, utilizando a plataforma de busca Scientific Electronic Library Online (SciELO), e por teses no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação nacionais.

Foram encontrados<sup>28</sup> 21 artigos utilizando-se a palavra-chave “Pibid”, sendo que 12 não foram considerados para essa análise, pois, apesar de tratarem do Pibid, abordavam perspectivas outras sobre o tema, como, por exemplo, na área de ensino de línguas estrangeiras (3 resultados), de disciplinas específicas (Língua Portuguesa, Química, Física e Matemática – 8 resultados) ou da educação no campo (1 resultado). Selecionamos para uma breve análise, portanto, 9 artigos.

No primeiro estudo, André (2012) aborda três programas de aproximação entre universidade e escola que, segundo a autora, embora sejam recentes, apresentam potencialidades para favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí (SP).

Também investigando um conjunto de iniciativas adotadas pelo governo federal no campo da formação de professores entre 2007-2013, Mateus (2014) coletou seus dados em documentos oficiais publicados no Diário Oficial da União que tratam, direta ou indiretamente, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Em sua análise, a autora destaca que o Pibid:

[...] reformula práticas e posicionamentos sociais, possibilitando, por um lado, a criação de espaço híbrido com potencial transformador e, formulando, por outro, deslocamentos artificiais, não previstos e não objetivados em muitas das instituições de ensino envolvidas e, por essa razão, com potencial regulador. (MATEUS, 2014, p. 365).

---

<sup>28</sup> Levantamento realizado de março a abril de 2017.

Freitas (2014), Albuquerque, Frison e Porto (2014) e Bergamaschi e Almeida (2013), em outra perspectiva, analisam positivamente o Programa. Afirmam que a participação no PIBID, entre os participantes de suas pesquisas, contribuiu para a quebra de mitos a respeito dessa realidade, com a diminuição de receios e eliminação de preconceitos sobre as escolas públicas. Fortaleceram uma proximidade entre universidade e escola, e entre iniciantes e experientes, colocando a docência como possível escolha futura desses estudantes e, conseqüentemente, colaborando para o reconhecimento social do trabalho do professor.

Já Fetzner e Souza (2012), por outro lado, ao realizarem um estudo sobre as concepções de conhecimento escolar que permeiam os saberes da docência de professores de escolas públicas e de bolsistas de iniciação à docência envolvidos no Pibid, analisam que:

[...] os depoimentos dos bolsistas de graduação demonstram definições de conhecimento subjacentes ao entendimento de que não existiria um conhecimento a ser definido *a priori* em relação às situações educativas, mas sim um conhecimento que precisa ser articulado nessas situações, isto é, um conhecimento a ser identificado, definido e trabalhado na prática escolar (das escolas envolvidas e com os conhecimentos acadêmicos propostos pela universidade). Essa compreensão concede ao projeto em questão especial relevância como **instrumento de promoção da formação profissional do professor em uma perspectiva integral**. (FETZNER; SOUZA, 2012, p. 11, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o Pibid pode produzir a compreensão de que os conhecimentos a que se tem acesso na academia não funcionam como receitas a serem aplicadas indistintamente nas situações de ensino; antes, precisam ser articulados às situações diversificadas encontradas no cotidiano da prática escolar. Essa é, basicamente, a ideia da formação de redes colaborativas de aprendizagem e do desenvolvimento de uma postura investigativa apontada por Cochran-Smith e Lytle (1999; 2009), que contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

Zordan (2015) e Zibetti e Souza (2011), da mesma forma, encontraram aspectos de originalidade e criação própria de estratégias entre os pibidianos investigados. Gomes e Souza (2016) também evidenciaram que o se Pibid constituiu em um importante espaço formativo, pois ofereceu subsídios para a configuração da docência como profissão e para a ampliação do compromisso com o ensino e aprendizagem.

Encontramos, por fim, um artigo em que o objeto de pesquisa é o Pibid Pedagogia da UEMS, de Yamin, Campos e Catanante (2016). Neste, as autoras apresentam o resultado de uma pesquisa que analisou a construção dos sentidos da docência de alunas bolsistas do Pibid do curso de Pedagogia. O objetivo foi avaliar se a metodologia delineada pelo subprojeto de Pedagogia da UEMS colaborou para a identificação das alunas com a carreira do magistério. Foram analisados os diários de bordo, fichas de avaliação e relatórios das bolsistas nos anos 2010 a 2013, buscando-se nestes escritos os sentidos e significados atribuídos à docência. Como resultados, as autoras apontam que as atividades do Pibid ajudaram as alunas a compreender o significado do trabalho docente e a buscar estratégias de consolidação de uma prática pedagógica articulada com os conhecimentos teóricos propiciados pelo curso de Pedagogia.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação Doutorado em Educação, encontramos 5 teses que guardaram aproximações com nossa abordagem de estudo. Dentre estas, Cardoso (2014) investigou como o processo formativo é significado/ressignificado por 9 acadêmicas vinculadas ao Pibid da UFMT. Utilizou como metodologia a análise de entrevistas e de narrativas produzidas pelas alunas: cartas de motivação, escritas para o ingresso no grupo; dossiês, elaborados para o curso de Pedagogia; casos de ensino e portfólios.

Como resultados, Cardoso (2014) indica que o desenvolvimento e a significação da formação não estão vinculados somente à participação no grupo, mas também aos movimentos propiciados pela integração em um espaço coletivo de aprendizagem. O processo de iniciação à docência pode ser ressignificado, pois se entrelaçou à formação inicial e ao processo formativo da coordenadora do grupo, implicando aprendizagens diversas, mudança de atitudes e de concepções e a construção de um escopo de conhecimentos para o exercício da docência.

O objeto de estudo de Sousa (2013) foi a relevância da prática de ensino para a formação inicial do professor no Curso de Pedagogia, com o objetivo de compreender em que condições a prática se revela como espaço de mobilização, elaboração e reelaboração de saberes sobre alfabetização. A pesquisa utilizou como metodologia o estudo de caso e como procedimentos de coleta de dados a análise documental, a observação e a entrevista semiestruturada a 3 coordenadoras da universidade, 2 supervisoras da escola de educação básica e 5 bolsistas do Pibid. A autora identificou três dimensões de saberes na prática de ensino do Pibid, relacionadas à formação inicial

do professor alfabetizador: saberes mobilizados; saberes inicialmente refutados; e saberes (re)elaborados. Essas dimensões, segundo Sousa (2013) caracterizaram um movimento dialético de ação-reflexão-ação.

Em sua tese, Oliveira (2015) analisa os modos de se constituir docente dos anos iniciais da educação básica em um projeto vinculado ao Pibid. Como referencial teórico, utilizou a articulação entre os estudos foucaultianos e os estudos sobre a docência, buscando compreender os processos de subjetivação implicados na experiência de tornar-se professor. Como procedimentos metodológicos, utilizou análise de documentos, entrevistas, questionários e diários de campo produzidos pelos sujeitos participantes do Pibid em um curso de Pedagogia. Defendeu a tese de que o Pibid produz um modo de ser professor que conjuga elementos de uma docência comprometida, tática e interventora, o que a autora denomina de docência virtuosa.

Gonzatti (2015) apresenta as contribuições do Pibid na qualificação da formação inicial de professores, no que se refere à inovação educativa. A autora entende a inovação como uma ruptura com os princípios que apoiam os padrões formativos predominantes. Como procedimentos metodológicos, realizou um estudo de caso de um subprojeto interdisciplinar do Pibid em uma IES comunitária do Rio Grande do Sul, coletando dados por meio de entrevistas e de observações do trabalho dos bolsistas em três escolas.

Para defender a tese da inovação educativa construída no Pibid, Gonzatti (2015) desenvolveu dois enfoques de análise: refletir sobre as contribuições do Pibid aos modelos de formação docente; e investigar a interação do Pibid com a cultura escolar. Os resultados, de acordo com a autora, apontaram que o Pibid – nesse estudo denominado como a terceira margem do rio - tem cumprido os seus propósitos no que se refere à inovação na formação de professores.

A pesquisa de Honório (2014) teve como objetivo identificar e analisar as ações desenvolvidas por bolsistas do Pibid, licenciandos do curso de Pedagogia, e seus resultados, em relação às formas de inserção dos pibidianos nas escolas públicas. Realizou, para tanto, uma pesquisa documental, cinco entrevistas semiestruturadas com dois bolsistas e três ex-bolsistas, e análise dos relatórios produzidos no âmbito do Programa. A pesquisa identificou que as ações desenvolvidas pelos bolsistas estão relacionadas ao acompanhamento e assistência ao professor regente em sala de aula; apoio às crianças com dificuldade na aprendizagem; preparação de projetos e produção de materiais didático-pedagógicos, ações que os aproximaram do cotidiano escolar.

Com relação às formas de inserção dos bolsistas nas escolas públicas e a promoção do vínculo universidade-escola, Honório (2014) aponta que o Pibid beneficia a articulação entre as instâncias de formação e trabalho. Ressalta, no entanto, que a ênfase no apoio à aprendizagem dos estudantes nas escolas não pode estar subordinada às avaliações externas e ao aumento dos índices do Ideb.

Camargo (2015) realiza um estudo sobre as ações desenvolvidas no Estágio Supervisionado Obrigatório e no Pibid. Realizou entrevistas com participantes do Pibid do curso de Pedagogia e analisou os documentos produzidos pelos integrantes do programa como relatórios e diários de bordo.

Como resultados, Camargo (2015) indica a pertinência do espaço escolar para a constituição docente do estudante de Pedagogia, destacando o reconhecimento dos estudantes do que é atuar como professor, de quais os saberes necessários para essa atuação, das tensões existentes no cotidiano do trabalho docente e a promoção de um aprendizado mútuo com os professores supervisores no decorrer da experiência desse programa.

Observamos que, apesar de semelhanças com o nosso objeto de estudo, as pesquisas desenvolvidas em nível de doutorado que usaram conceitos bourdieusiano para realizar investigações sobre cursos de Pedagogia ou professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental não trataram do Pibid, enquanto as que trataram especificamente do Pibid não usaram a teoria de Bourdieu. Ressaltamos que, embora Rodrigues (2014), que utilizou a teoria bourdieusiana em sua tese sobre professores dos anos iniciais, mencione programas de bolsas em geral, como as do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), Pibid, bolsas de monitoria, de extensão, entre outras, o Pibid não se consistiu em foco de sua pesquisa.

Nesse sentido, esperamos oferecer um diferencial na compreensão dessa temática, analisando se o Pibid, como política pública de melhoria da formação inicial de professores e da educação básica influenciou a construção de práticas de alfabetização significativas, manifestadas no movimento do *habitus* e do capital cultural dos professores iniciantes.

## **1.6 Considerações sobre os procedimentos de coleta e a categorização dos dados na pesquisa com professores alfabetizadores iniciantes egressos do Pibid**

A nossa proposta de investigação se apresenta como uma pesquisa qualitativa, desenvolvida dentro da Linha de pesquisa: “Escola, Cultura e Disciplinas Escolares”, tomando-se como principal referencial teórico os estudos bourdieusianos sobre o campo educativo escolar, o capital cultural e a constituição do *habitus*. (BOURDIEU, 2014; 2013; 2012; 2011; 2001a; 1990).

Os critérios de inclusão de participantes, aos qual denominaremos agentes, utilizando o termo bourdieusiano, foram: a) serem egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; b) terem participado do subprojeto *Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: Construindo práticas eficazes*, desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; c) estarem atuando efetivamente na rede pública de ensino na Educação Infantil ou em classes da primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Os critérios de exclusão, por sua vez, foram os seguintes: a) egressos do Curso de Pedagogia da UEMS que não participaram do PIBID; b) egressos do PIDIB que não estavam atuando na docência;

O primeiro movimento para a seleção dos possíveis agentes foi o acesso a um cadastro disponibilizado pela coordenadora do referido subprojeto, a qual também mediou o contato destes com a pesquisadora via correio eletrônico. Nesse primeiro contato informamos os objetivos da pesquisa e questionamos o interesse do (a) egresso (a) em participar. Foram enviados 55 e-mails, de acordo com o número de endereços eletrônicos disponibilizados no banco de dados pela coordenadora do subprojeto. Apenas 5 desses e-mails retornaram e, destes, 2 ex-pibidianos se encaixavam nos critérios de inclusão já mencionados, pois alguns ora não estavam atuando na área da educação ora estavam trabalhando em escolas da rede privada.

Assim, utilizamos a estratégia de, a partir dos 2 ex-pibidianos com os quais conseguimos contato via e-mail, solicitar indicações de ex-pibidianos com os quais tivessem mantivessem contato. A cada nova indicação repassávamos as informações sobre a pesquisa e, quando havia o aceite e o ex-pibidiano atendia aos critérios de inclusão, pedíamos novas indicações. Quando chegamos ao número de 10 agentes decidimos que seria suficiente para uma pesquisa com histórias de vida, encerrando a busca.

Utilizamos o banco de dados fornecido pela coordenadora do subprojeto<sup>29</sup> para acessar os relatórios e memoriais de formação produzidos pelos agentes durante a participação no Pibid.

Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas narrativas com os dez egressos que atuam em escolas públicas do município de Campo Grande, seja na rede municipal ou estadual de ensino. A opção por escolas públicas deve-se ao fato de que a proposta do Pibid está relacionada, também, à melhoria da educação pública.

A utilização de entrevistas narrativas (auto)biográficas leva em consideração o papel da subjetividade e das experiências constitutivas da subjetividade dos participantes, mediante o exercício dialógico da escuta de disposições que formam a sua “exterioridade social e interioridade pessoal.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526). A entrevista narrativa, nesse sentido, instaura um “duplo empreendimento de pesquisa”, um “duplo espaço heurístico” que age sobre pesquisador e agentes: “[...] o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Souza (2014, p. 42) indica que as narrativas (auto)biográficas “[...] construídas e recolhidas em processo de pesquisa [...] configuram-se como corpus de análise, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva implicada nas trajetórias de vida.”

Segundo Schütze (2011) a entrevista narrativa autobiográfica compreende três partes centrais. A primeira refere-se ao momento em que o entrevistado narra, a partir de uma questão orientada autobiograficamente, a fase da sua história de vida que interessa particularmente, sob o ponto de vista sociológico, ao pesquisador-entrevistador, que não interfere ou interrompe a sequência narrada pelo participante.

No segundo momento, considerado pelo autor como a parte mais importante da entrevista, o pesquisador-entrevistador começa a formular suas perguntas, “explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos.” (SCHÜTZE, 2011, p. 212).

O autor salienta a importância de que essas perguntas sejam efetivamente narrativas: “Para cada fragmento com possibilidades de narrativas adicionais,

---

<sup>29</sup> A coordenadora do referido subprojeto assinou uma declaração disponibilizando os dados referentes aos relatórios e memoriais de formação produzidos pelos participantes durante todo o período de participação no programa, de 2013 a 2015

particularmente naqueles pontos pouco plausíveis, deve restaurar-se primeiramente o *status quo* ante do processo narrativo.” (SCHÜTZE, 2011, p. 212). Nesse momento, perguntas como: “Você poderia contar mais sobre isso?” podem auxiliar o narrador a evocar, de forma mais detalhada, as memórias sobre a fase de vida sobre a qual se está investigando.

O terceiro momento da entrevista narrativa autobiográfica consiste no “[...] incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do informante; [...] no estímulo às perguntas teóricas do tipo ‘por que?’ e suas respostas argumentativas.” (SCHÜTZE, 2011, p. 212).

Nessa fase da entrevista, portanto, o pesquisador explora a capacidade de explicação e de abstração do participante, por meio do incentivo à “[...] descrição de acontecimentos centrais ou a conclusão da apresentação de determinadas fases da vida, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural.” (SCHÜTZE, 2011, p. 212).

Dessa forma, nesse processo de pesquisa, conforme Souza (2014, p. 43), os procedimentos éticos que envolvem essa abordagem metodológica devem ser reforçados, cabendo ao pesquisador “[...] explicitar os objetivos, suas intenções, processo de coleta dos dados, bem como a possibilidade ou não de identificação dos colaboradores da pesquisa.”

Com esse cuidado ético, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), no qual informamos aos participantes da pesquisa os objetivos e procedimentos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas por meio de gravador de voz digital e a transcrição foi realizada na íntegra, sem cortes, correções ou interpretações iniciais, ou seja, foi preservada a fala dos participantes, uma vez que o texto expressa as linhas de coerência simbólica com as quais nos representamos nas diferentes posições sociais. (GODOI et al., 2010).

As entrevistas narrativas não seguem um roteiro pré-determinado, mas eixos temáticos sobre os quais se solicita que os entrevistados discorram, procurando interferir o mínimo possível em suas narrativas. No entanto, achamos que facilitaria a rememoração dos fatos ligados à infância, socialização primária, escolarização básica, formação superior e iniciação à docência se eles tivessem acesso, com antecedência, ao que se esperava que se recordassem.

Assim, foram enviados por e-mail pré-entrevistas (Apêndice B), que continham, além de perguntas indutoras das lembranças, a solicitação de algumas informações mais pontuais e objetivas que ajudaram a identificar o perfil dos agentes (idade, estado civil, número de filhos, ano de formatura, tempo de participação no Pibid, entre outras).

Ressaltamos, ainda, que o projeto para esta pesquisa foi avaliado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil e recebeu aprovação (Anexo B).

A técnica utilizada para a análise dos dados foi a Análise do Discurso - AD, tomando-se o discurso, conforme explicita Orlandi (2015), como a palavra em movimento ou a prática de linguagem. A AD estará diretamente relacionada à abordagem qualitativa, pois leva em consideração o contexto, a variabilidade, as construções presentes no texto e os repertórios interpretativos do pesquisador nos textos (FLICK, 2009).

Segundo Godoi et al. (2010), na Análise do Discurso não se buscam regularidades e sim dispersões, diferenças e descontinuidades dos planos de onde o sujeito fala. Na AD o objetivo é compreender como essas práticas atuam no presente, mantendo e promovendo as relações entre a linguagem, o homem e a realidade natural e social. Assim, a AD centra-se, de acordo com Vergara (2005), na forma como a língua é produzida e interpretada em um dado contexto, considerando-se tanto o emissor quanto o destinatário da mensagem.

A busca, portanto, foi pela compreensão de como os objetos simbólicos, representados nessa pesquisa pelos memoriais de formação, relatórios e narrativas – coletadas nas entrevistas - produziram sentidos. Dessa forma, a AD não estaciona na interpretação, mas, conforme Orlandi (2015), trabalha seus limites e seus mecanismos como parte dos processos de significação.

Não buscar regularidades significa, nesse contexto, que as histórias de vida não foram utilizadas para exemplificar casos e generalizar resultados, pois se compreende o caráter pessoal e individual dos agentes em sua interpretação dos fatos narrados. Significa, ainda, que o trabalho do pesquisador, mais do que forçar generalizações, é abstrair desses relatos, com base na teoria utilizada, o conhecimento que pode ser produzido.

Ao analisar um discurso – materializado pelos textos aqui considerados – é necessário ir além do discurso manifesto e compreender que, segundo assevera Godoi et al. (2010), nem sempre o que as pessoas dizem é o que elas sentem e vivem, o que faz com que o pesquisador busque, além do discurso manifesto (intradiscurso), as diferentes

naturezas de exterioridade e as diferentes concepções do não dito. O intradiscurso, ou seja, o verbalizado, foi evidenciado colocando-se excertos dos discursos no relatório de pesquisa. Os trechos verbalizados pelos entrevistados foram expostos entre aspas e com a fonte em itálico, respeitando-se o anonimato dos participantes. Essa explicitação é importante para ilustrar a interpretação do pesquisador.

O contexto e o interdiscurso são fatores de natureza externa ao discurso que também foram considerados na análise. O contexto refere-se ao cenário intersubjetivo da situação de entrevista, que vincula os elementos definidos como bases da interpretação. Sua consideração deve-se ao fato de que as frases não podem ser isoladas de seus textos e contextos. Além disso, o processamento do discurso nas mentes dos usuários da linguagem não pode ser isolado do verdadeiro uso da linguagem em contextos sociais, utilizado por usuários da linguagem em suas comunidades sociais e culturais. (MAINGUENEAU, 1997).

Já o interdiscurso incorpora elementos pré-construídos que são produzidos fora do discurso. Por meio deles é possível provocar uma redefinição e redirecionamento, utilizando seus próprios elementos para organizar sua repetição. O interdiscurso é, portanto, o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.

A utilização do interdiscurso pode ser exemplificado pela análise que Takimura et al. (2008, p. 13) fizeram dos relatos dos participantes de sua pesquisa, ainda que a temática seja outra: “Mesmo na organização podemos notar a incoerência. Fato observado é que o discurso do responsável pelo recolhimento do descarte seletivo mostra contradição em relação à atitude de algumas pessoas que dizem fazê-lo na organização [...]”.

Dessa forma, foram analisados, de acordo com os dados (memoriais, relatórios e transcrição das entrevistas) o interdiscurso, buscando no conjunto dos dados possíveis incoerências que possam auxiliar a compreensão geral do discurso dos participantes e sua interpretação dos eventos (participação no Pibid, iniciação à docência e práticas de alfabetização) pesquisados.

Em uma situação de entrevista, outro fator a ser considerado é o eventual “apagamento”, ou seja, o esquecimento ou mesmo a denegação de determinados elementos por parte dos entrevistados. Nesse sentido, o interdiscurso, de acordo com Mainguenu (1997) demonstraria o domínio inconsistente, aberto e instável, e não a projeção, a expressão estabilizada da visão do mundo de um grupo social. Orlandi

(2015) explicita ainda que o interdiscurso determina o intradiscurso, o que significa que o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva. Para analisar o “não dito”, considera-se principalmente o implícito e os aspectos paraverbais, o que, segundo Vergara (2005), referem-se às pausas, à entonação, às hesitações.

Por sua vez, o implícito é o sentido que se infere e que tem como suporte o dito explicitamente. O implícito, em uma análise, torna-se importante devido ao que Godoi et al. (2010) definem como “economia de linguagem”, que se refere ao fato de que os discursos sempre devem manejar muitos pressupostos, muitos implícitos que deem conta de vários aspectos por inferência, sem que seja necessário enunciá-los verbalmente.

Para Orlandi (2007; 2015), o que é silenciado constitui igualmente o sentido do que é dito. Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. Para dar visibilidade a esse espaço, é preciso realizar uma análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise. Dessa forma, as fragmentações do discurso, verbalizado ou não, estão sujeitas à interpretação e, portanto, ao processo de inferência por meio do qual se pode chegar à interpretação dos enunciados e das relações entre eles.

Considera-se, nesse sentido, que o texto consiste no registro verbal de um ato comunicativo, ou seja, a representação escrita de um texto falado. Esse processo possui um caráter essencialmente subjetivo, presente na percepção de cada texto, uma vez que sujeitos diferentes prestam atenção a aspectos diferentes dos textos, o que implica que a produção da versão escrita de um texto falado já é, portanto, uma interpretação. Esse caráter construtivo das elaborações textuais amplia a responsabilidade do pesquisador, uma vez que torna necessário que se tenha *a priori* um modelo interpretativo que lhe sirva de guia na montagem do texto escrito (GODOI et al. 2010).

### **1.7 Considerações sobre a estrutura do Relatório de Tese**

O relatório de pesquisa foi organizado em origens do problema, introdução, dois capítulos e considerações finais. Na apresentação, procuramos, principalmente, contextualizar nossa relação com o objeto de estudo e com o referencial teórico eleito para estudá-lo. Nessa parte introdutória, que ora encerramos, procuramos, além de delimitar o tema, a justificativa e a formulação do problema de pesquisa, apresentar as questões teóricas e metodológicas que balizaram a investigação, com a discussão

sobre as noções centrais da teoria bourdieusiana que utilizamos - *habitus*, campos e capitais, com foco no capital cultural – bem como do debate em torno do uso como fonte de pesquisa das trajetórias biográficas e histórias de vida.

Nesse ponto, tecemos algumas notas sobre as abordagens teórico-metodológicas nos estudos com histórias de vida de professores e apresentamos o mapeamento realizado sobre a produção acadêmica que teve como objeto de pesquisa a iniciação à docência de alfabetizadores e o Pibid, considerado uma política pública voltada à formação inicial, valorização do magistério e melhoria da educação básica. Por fim, expusemos os procedimentos de coleta e análise dos dados na presente pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado “O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a formação inicial de professores”, trazemos ao debate a questão das políticas internacionais e nacionais de inserção docente, discutindo os elementos que as compõem e quais os pontos de aproximação ou distanciamento do Pibid. Analisamos, em uma perspectiva histórica, as modificações e permanências do Pibid desde seu lançamento, em 2007, até o ano de 2017.

No segundo e último capítulo, que denominamos “Trajetórias formativas e a iniciação à docência de alfabetizadores - egressos do Pibid - Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), inicialmente descrevemos e analisamos a formação inicial oferecida no curso de Pedagogia da UEMS e pelo subprojeto do Pibid “Ateliês Formativos: construindo práticas eficazes”.

Em seguida, apresentamos o perfil dos agentes que participaram dessa pesquisa e analisamos seus memoriais de formação e relatórios apresentados no subprojeto, ou seja, dados relativos à trajetória formativa dos agentes. As entrevistas narrativas, que trouxeram as histórias de vida dos professores alfabetizadores iniciantes, puderam acrescentar outros dados sobre a socialização primária, o *habitus* e capital familiar ou de origem dos agentes, as práticas docentes na educação infantil, anos iniciais e finais da primeira fase do ensino fundamental a partir de sua entrada no campo educacional e a percepção (ou não) deste como espaço de lutas por posição.

Ainda nesse capítulo, baseado no entendimento de Delory-Momberger (2006, p. 365) de que a história de vida possibilita ao agente formular reflexões, “em uma dinâmica prospectiva que liga as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro)”, com vistas a “fundar um futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal”, buscamos nos relatos narrados quais as perspectivas e projetos dos agentes em relação ao seu futuro na docência.

Nas considerações finais, foi nossa intenção realizar o entrelaçamento dos conceitos utilizados e dos dados empíricos, defender nossa tese elaborada durante o percurso de pesquisa e, mais que sintetizar a produção de conhecimento que foi possível realizar ao final dessa trajetória, sinalizar as lacunas que ainda podem mobilizar outras pesquisas, fortalecendo o campo de investigação sobre formação inicial, valorização da carreira do magistério, políticas de iniciação à docência e constituição de um *habitus*, por meio do acúmulo de capital cultural, que promova práticas de alfabetização que possibilitem às crianças a apropriação do sistema de escrita alfabética em contextos de letramento.

## **2 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS**

Esse capítulo foi organizado e estruturado da seguinte forma: iniciaremos a discussão tratando, a fim de articular "o particular e o geral, o micro e o macro social" (ANDRÉ, 2001, p. 59), das políticas de inserção à docência no contexto internacional, com o objetivo de estabelecer comparações entre as iniciativas brasileiras e estrangeiras no que se refere à valorização e apoio à carreira docente.

Por fim, o capítulo apresenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), inicialmente com um breve histórico de sua implantação e das inflexões em sua concepção original e em seguida discorrendo sobre seus efeitos na educação básica brasileira e, em especial, em Mato Grosso do Sul.

### **2.1 Políticas de inserção à docência no contexto nacional e internacional**

Quando se pensa em políticas de inserção à docência, geralmente se considera que elas seriam destinadas àqueles que se licenciaram recentemente e vão iniciar sua vida profissional na educação básica.

No entanto, há outros casos específicos que merecem ser problematizados: professores que atuaram sem habilitação específica por algum tempo (ou vários anos) e depois cursaram uma licenciatura na área em que já detinham experiência prática, mas, sem um arcabouço de conhecimentos teóricos para compreender qual teoria embasava suas ações rotineiras; ou professores que fazem uma segunda licenciatura e passam a trabalhar em outro nível da educação básica ou em outra área do conhecimento, por exemplo, um professor formado em Arte que cursa, posteriormente a Pedagogia e inicia um novo trabalho pedagógico como alfabetizador ou um pedagogo que cursa história e passa a atuar na segunda fase do ensino fundamental ou no ensino médio.

Há ainda os casos em que professores da educação básica cursam uma pós-graduação e iniciam a docência no ensino superior; ou de professores que atuavam em escolas urbanas e optam (ou se veem impelidos) a trabalhar em uma escola do campo, em sala multisseriada; de pessoas que se formaram na juventude, nunca exerceram a docência e resolvem, após vários anos, inserir-se nessa profissão; de alfabetizadores de crianças que passam a lecionar para jovens e adultos; ou de docentes do ensino médio

regular que se inserem no ensino médio profissionalizante em um Instituto Federal, por exemplo; além de tantos outros casos de "início" que não envolvem, necessariamente, os jovens recém formados que vieram há pouco do ensino médio.

No Brasil, parece-nos que se espera que um professor, independentemente de sua formação ou da área que irá atuar, inevitavelmente terá que aprender na prática as especificidades de sua profissão em cada área.

O acolhimento dos "novatos", em qualquer uma das situações acima descritas como exemplos gerais, acaba sendo dependente mais da vontade individual do gestor, coordenador pedagógico e dos pares profissionais de cada instituição, uma vez que não foram constituídas políticas específicas para quem está iniciando o trabalho como docente.

As iniciativas encontradas são pontuais, desenvolvidas por secretarias de educação municipais ou estaduais e voltadas para a formação continuada do professor e não necessariamente para os professores iniciantes, como demonstram os resultados de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Cívita, coordenada por Claudia Leme Ferreira Davis, Marina Muniz Rossa Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, com assessoria de Bernardete Gatti, apresentados em relatório publicado em 2011.

Na pesquisa supramencionada, foi realizada tanto uma revisão da literatura sobre a temática, nesse caso específico o entendimento sobre as ações de formação continuada em nível nacional e internacional, como uma pesquisa de campo em 19 secretarias de educação, 6 estaduais e 13 municipais, das 5 regiões do território brasileiro. André (2012), sintetizando os resultados dessa pesquisa em um artigo, já citado nesse relatório, em que analisa as políticas e programas de apoio ao professor iniciante, das cinco regiões do país, indica alguns pontos, dos quais destacamos:

Não foram encontradas ações formativas voltadas aos professores iniciantes;  
De modo geral as SE não avaliam os professores após a formação continuada, a não ser de modo indireto ou informal;  
Não há acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula após a formação continuada;  
Ficou evidente o esforço do MEC no sentido de formular políticas e estratégias de formação continuada em dimensões mais amplas;

Onde foram desenvolvidos programas Pró-Letramento e Gestar II<sup>30</sup> oferecidos pelo governo federal houve aprovação expressiva. (ANDRÉ, 2012, p. 118).

Observamos que as ações de formação continuada não podem ser caracterizadas, de forma direta, como investimentos no desenvolvimento profissional docente, pois, para tanto, deveria haver um trabalho contínuo de acompanhamento do professor antes, durante e depois dessas iniciativas formativas. Em que pese o "esforço do MEC" em ampliar as estratégias e políticas de formação continuada em nível nacional, são nas secretarias de educação locais que os professores são lotados, cabendo a elas realizar esse acompanhamento, não necessariamente no sentido avaliativo - confirmar se estão colocando em prática o que foi transmitido, repassado, compartilhado ou ensinado nas formações - mas, em analisar quais conhecimentos fizeram sentido para o professor, a ponto de modificar sua prática, e por que alguns não fizeram sentido e não provocaram mudanças.

Para André (2012), outros aspectos são evidenciados nos resultados dessa pesquisa:

Os achados da pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011) sinalizam aspectos fundamentais a serem considerados no delineamento de políticas de formação continuada, como um processo de **formação dos formadores**; a definição de **ações formativas de longa duração**, voltadas aos coletivos escolares, para fortalecer o profissionalismo docente, e centradas nas questões da prática cotidiana; o **acompanhamento dos professores** após a participação nas ações formativas; **a articulação das políticas** de formação continuada com outras políticas que envolvem os docentes; e a existência de um **sistema de avaliação da formação**. (ANDRÉ, 2012, p. 119, grifo nosso).

No que se refere à formação de formadores, em artigo que trata do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), André e Princepe (2017, p. 106) relatam e analisam as experiências desse programa que iniciou suas atividades no segundo semestre de 2013, "[...] com foco na formação do formador de professores da educação básica", em função do "[...] papel fundamental que esse profissional ocupa na efetivação do trabalho pedagógico nas escolas ou em outras instituições educativas."

---

<sup>30</sup> Trata-se de um programa de formação continuada voltado para as áreas de língua portuguesa e matemática. O Gestar I foi iniciado em 2001 e o Gestar II em 2004, sendo o primeiro voltado para os anos iniciais e o segundo para os anos finais dos anos finais ensino fundamental.

De acordo com as autoras, esse profissional, em geral, assume nas escolas a função de "gestor pedagógico", tornando-se o responsável pela "[...] implementação do Projeto Político-Pedagógico, pela formação contínua dos professores e pelo bom andamento das atividades educativas." Embora seja um profissional presente há um tempo considerável em cenários internacionais, na América Latina, no entanto, "[...] as iniciativas mais sistemáticas de cursos e de constituição de uma carreira do formador começaram a ser implantadas muito recentemente", sendo o curso da PUC/SP o pioneiro no Brasil voltado especificamente para a sua formação. (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 106-107).

O público alvo desse curso, que tem duração de 2 anos, são coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e professores das redes pública e privada de ensino. Foi organizado de forma a oferecer disciplinas (optativas e obrigatórias) que oportunizem aos profissionais uma "reflexão crítica sobre a prática profissional e investigação sobre seu trabalho", além de "um **sistema de tutoria acadêmica**, seminário de práticas e trabalho final centrado em uma pesquisa." (ANDRÉ; PRINCEPE, 2017, p. 106-107).

É exatamente esse sistema de tutoria acadêmica que nos chamou a atenção nesse artigo. André e Princepe (2017) explicam que esse componente curricular consiste em encontros quinzenais de tutores, doutorandos dos Programas de Psicologia da Educação e Currículo, da PUC SP, com pequenos grupos dos mestrandos do referido curso. Esses encontros têm duração de uma hora e são realizados durante os dois primeiros semestres do curso. Os encontros são agendados na grade horária: uma hora antes ou uma hora depois das aulas das disciplinas obrigatórias e neles são empreendidas ações de auxílio aos mestrandos na produção de seus relatórios de pesquisa, como a delimitação do temática do Trabalho de Final de Mestrado, por exemplo.

Essa experiência de tutoria, avaliada por André e Princepe (2017) como positiva no que se refere à aprendizagem e desempenho acadêmico dos mestrandos, profissionais que atuam necessariamente na educação básica, pois esse é um dos requisitos de ingresso no programa, pode potencialmente trazer benefícios aos professores em início de carreira, embora esse não seja o foco exclusivo do programa, na medida em que fornece tanto o conhecimento teórico sobre o papel do formador quanto a vivência prática da situação de ter um tutor, aqui considerado um par mais experiente que toma a seu cargo a tarefa de auxiliar mais diretamente aquele que está em processo formativo.

Essa iniciativa nos remete, também, aos programas e políticas internacionais voltados à inserção de professores iniciantes que se valem da figura do mentor.

Professor da *Universidad* de Sevilla e principal responsável pela elaboração e execução do *Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia*, que em 2016 teve sua quinta edição, Marcelo Garcia<sup>31</sup> (1988; 2009) traz uma panorama geral sobre as políticas de inserção à docência.

Para o autor, o período de inserção e as atividades próprias que lhe acompanham variam muitos entre os países. Em alguns casos, reduzem-se a atividades burocráticas e formais. Em outros casos, apresentam-se propostas que objetivam assegurar que os iniciantes tenham acompanhamento efetivo de outros que possam ajudá-los em sua tarefa docente. Como, segundo suas pesquisas, os efeitos das experiências vividas durante o período inicial de atuação profissional dos professores “[...] permanecem durante um tempo considerável”, destaca “[...] a necessidade de [se] elaborar, desenvolver e avaliar programas de formação de professores durante seus primeiros anos de docência.”<sup>32</sup> (MARCELO GARCIA, 1988, p. 70). Entre os principais achados das pesquisas que tratam da iniciação à docência, o autor aponta:

1. Frequentemente, os professores iniciantes são destinados para cargos com grandes problemas em termos de gestão de sala de aula.
2. Existe, em geral, uma falta de colaboração entre os professores, e se proporciona pouco apoio aos professores iniciantes.
3. Os professores lutam contra o caos e o estresse durante os primeiros anos de docência, utilizando a ética da praticidade.
4. A instituição escolar tem em relação aos professores iniciantes as mesmas expectativas em relação aos veteranos.
5. O ensino superior assume pouca responsabilidade na fase de inserção.
6. Os professores iniciantes têm poucas oportunidades de ter contato com modelos de ensino variados e eficazes.<sup>33</sup> (MARCELO GARCIA, 1988, p. 70).

---

<sup>31</sup> Optamos por manter nas citações a Carlos Marcelo Garcia a forma como ele mesmo se referencia em seus artigos.

<sup>32</sup> No original, em espanhol: “[...] permanecen durante un tiempo considerable [...] la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar programas de formación de profesorado durante sus primeros años de docencia.”

<sup>33</sup> No original, em espanhol: “1. A menudo, a los profesores principiantes se les destina a puestos docentes con grandes problemas en cuanto a la gestión de la clase. 2. Existe en general una falta de colaboración entre los profesores, y se proporciona poco apoyo a los profesores principiantes. 3. Los profesores luchan contra el caos y el estrés durante los primeros años de docencia, utilizando la ética de la practicalidad. 4. La institución escolar tiene con respecto a los profesores principiantes las mismas expectativas que con respecto a los veteranos. 5. La enseñanza superior asume poca responsabilidad en la fase de inducción. 6. Los profesores principiantes tienen pocas oportunidades de tomar contacto con modelos de enseñanza variados y eficaces.” (MARCELO GARCIA, 1988, p. 70).

Quanto aos programas de inserção à docência, Marcelo Garcia cita Tisher (1984), que sistematiza os objetivos que devem orientar a elaboração de tais programas:

1. Desenvolver o conhecimento do professor sobre a escola e o sistema educativo.
2. Incrementar a consciência e a compreensão do professor iniciante a respeito das situações de ensino e sugerir alternativas para confrontar estas complexidades.
3. Proporcionar aos professores iniciantes serviços de apoio e recursos dentro das escolas.
4. Ajudar os professores iniciantes a aplicar o conhecimento que já possuem e que podem obter por si mesmos.<sup>34</sup> (TISHER, 1984 apud MARCELO GARCIA, 1988, p.71).

Podemos observar que os quatro aspectos citados podem ser observados, ainda que de forma indireta, no Pibid, o que nos leva a inferir que este programa brasileiro está em sintonia com o as pesquisas internacionais sobre o tema. Ainda que não seja um programa de inserção, o Pibid, de acordo com os resultados das pesquisas já mencionadas, tem contribuído para que os licenciandos desenvolvam conhecimentos sobre a escola, o sistema educativo e as situações de ensino, realizem estudos e pensem em alternativas para os problemas educacionais.

Também, não se pode negar que se forma uma rede de apoio a esse licenciando, que envolve profissionais da escola (professor supervisor) e da universidade (coordenador de área). Embora não seja uma política de inserção, consideramos que o Pibid contribui para que, após diplomados na licenciatura, o início profissional dos que dele participaram se apresente com menos problemas, no sentido que a realidade encontrada não entre em choque ou seja muito diferente do esperado. E é sob essa ótica que tecemos comparações entre alguns programas brasileiros e os programas internacionais de inserção ou indução.

Marcelo Garcia (1988) ressalta, em relação aos programas de inserção de professores iniciantes, que algumas características em comum são encontradas: a) visita

---

<sup>34</sup> Em espanhol: “1. Desarrollar el conocimiento del profesor hacia la escuela y el sistema educativo. 2. Incrementar la conciencia y comprensión del profesor principiante respecto de la complejidad de las situaciones de enseñanza y sugerir alternativas para afrontar estas complejidades. 3. Proporcionar a los profesores principiantes servicios de apoyo y recursos dentro de las escuelas. 4. Ayudar a los profesores principiantes a aplicar el conocimiento que ya poseen o que podría obtener por sí mismo.” (TISHER, 1984, apud MARCELO GARCIA, 1988, p.71).

prévia; b) redução da carga docente; c) a figura do mentor; d) cursos, oficinas e seminários.

Ao analisar os programas de alguns países, o autor cita países como Austrália e Inglaterra, em que os professores iniciantes têm redução em sua carga horária de 5 a 10%, para assistir a cursos, reunir-se com o tutor ou mentor ou realizar tarefas formativas. Na Holanda, o *School-based Teacher Induction Programme*, desenvolvido por Wubbel, Creton y Hooymayers (1987), e na Califórnia, distrito de Lennox, o *Training and Coaching Beginning Teachers*, elaborado por Moffet et al. (1987), centram-se em oficinas, seminários e cursos e na figura de um mentor, que pode ser o diretor da escola, o qual faz mensalmente duas visitas ao professor iniciante, observa suas aulas, faz sugestões ou mesmo ministra a aula como demonstração.

Na Suíça, o programa de inserção baseia-se em dois pressupostos: de que o aprendizado dos professores é contínuo, não se encerra na formação ou após o período de inserção; e de que o período de inserção do professor iniciante na carreira não deve ser pensado como uma extensão da formação inicial ou como uma ação de formação continuada. As atividades do programa incluem grupos de estágio, que se referem a uma rede de apoio aos iniciantes, coordenada por professor orientador; orientação individual para as práticas docentes (regência de sala, planejamento, avaliação da aprendizagem); a mentoria; e participação em cursos de formação.

O programa de iniciação docente do Japão, por sua vez, existe desde 1988 e engloba tanto atividades realizadas dentro das escolas como outras, em menor número (30 dias por ano), nos centros de formação. Também apresenta como características a redução de carga horária ao professor iniciante e a assessoria de mentor, de que recebem apoio para a elaboração do planejamento e execução das aulas, bem como de uma pesquisa ação, sobre a qual apresentam os resultados ao final do período de um ano do programa. O diferencial é que essas aulas são observadas pelo mentor e o iniciante, por outro lado, observa as aulas do mentor.

No Chile, em 2005, foi criada comissão de especialistas para elaborar uma política de inserção de professores iniciantes, que se iniciou com a implantação, entre 2006 e 2007, de um projeto-piloto de formação de mentores na Universidade Católica de Temuco. A proposta era de que os mentores recebessem formação específica para a função e que, preferencialmente, fossem lotados nas mesmas escolas que os iniciantes que acompanhariam ou em escolas próximas. A “Red Maestros de Maestros” assumiu a responsabilidade de dar prosseguimento ao programa, que, de acordo com Marcelo

Garcia (2009), implicava uma maior articulação entre o Ministério da Educação, as escolas e as universidades.

Em outro artigo, Marcelo Garcia (2009) traz um levantamento geral dos programas de inserção de professores iniciantes na Europa, que apresentamos no Quadro 1.

**Quadro 1.** Programas de inserção à docência na Europa

<b>País</b>	<b>Programa de Inserção: obrigatório ou voluntário/ Duração</b>	<b>Há redução de carga horária do prof. Iniciante?</b>	<b>Quem é responsável por apoiar os professores iniciantes</b>	<b>É exigida formação especial aos que apoiam o prof. Iniciante?</b>	<b>Para quem apoia: redução do tempo ou adicional de salário</b>
<b>Dinamarca</b>	Voluntária / 1 ano	Não	Mentores	Não	Tempo
<b>Escócia</b>	Voluntária/ 1 ano	Sim (30%)	Mentores e diretores da escola	Não	Tempo
<b>França</b>	Obrigatória/ 1 ano parte final da formação inicial	Sim (30%)	Mentores e professores da IES	Sim, no primário; não, no secundário.	No primário salário e tempo; no secundário, salário.
<b>Grécia</b>	Obrigatória/ 1 ano		Mentores e diretores da escola	Não	Salário
<b>Inglaterra e Gales</b>	Obrigatória/ 1 ano	Não	Mentores, diretores da escola e LEA*	Não	Depende das escolas
<b>Irlanda do Norte</b>	Obrigatória/ 1 ano	Sim (10%)	Diretores da escola e LEA*	Não	Não
<b>Suécia</b>	Voluntária/ 1 ano	Não	Mentores e diretores da escola	Não	Salário e/ou tempo, dependendo das escolas.
<b>Suíça</b>	Obrigatória / 3 a 4 semanas em um período de 2 anos	Não	Mentores e diretores da escola	Sim	Salário

Fonte: Marcelo Garcia (2009, p. 19).

Em Portugal, foi criado o Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório de Professores – PSAAPPP. A avaliação positiva durante esse período é exigida para que o recém-graduado aceda à carreira docente. Maria do Céu

Roldão<sup>35</sup> informa que a Universidade de Aveiro e o Ministério da Educação de Portugal estabeleceram um convênio para que uma equipe de investigadores coordenada pela Universidade supervisionasse, acompanhasse e investigasse o primeiro ano de implementação desse programa no país.

Roldão, Reis e Costa (2012) situam o Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório de Professores – PSAAPPP em relação à sua estruturação diante de outros programas internacionais.

Os programas de indução têm vindo a incorporar, de forma crescente, um componente avaliativo destinado a averiguar a competência dos professores em início de carreira, através da sua observação por professores mais experientes, pelo diretor da escola ou por outros elementos da administração. Nesses casos, como acontece em Portugal, período de indução e período probatório podem coincidir. Noutros casos, e segundo a opinião de alguns especialistas, entende-se que a indução é distinta do período probatório, pelo fato deste último integrar uma dimensão avaliativa. (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012, p. 445).

O PSAAPPP português, desenvolvido e aplicado com autonomia, com duração e financiamento por um ano, segundo os autores, teve que vencer alguns obstáculos específicos da conjuntura do sistema de educação português, uma vez que estava ligado a uma dimensão avaliativa e supervisora, que conferia um contexto desfavorável à sua aceitação por parte dos docentes e escolas, "[...] em razão do clima de contestação global que se vivia entre os professores e de que esta vertente do acesso à profissão constituía mais uma zona de conflitualidade." (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012, p. 441).

Essas situações de conflito advinham do fato de que a maioria dos professores em período probatório não se encontrava, efetivamente, em início de carreira. Segundo os autores, 65% já exerciam a atividade docente de 6 a 15 anos, sem que tivessem tido, anteriormente, qualquer apoio ou supervisão como professores iniciantes. Outro fator de complicação para a operacionalidade do programa era a condição de que os mentores que acompanhariam os professores em período probatório deveriam, segundo a legislação do país, serem nomeados pelo órgão diretivo e serem qualificados na mesma área de docência dos iniciantes que acompanhariam.

---

<sup>35</sup> A professora Maria do Céu Roldão, da Universidade Católica do Porto, em Portugal, que fez parte dessa equipe consultiva, atua hoje como consultora externa do projeto de pesquisa sobre o Pibid "Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência", desenvolvido pela Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

No entanto, na maioria dos casos, não havia na escolar um professor que atendesse a essas exigências, levando a que os Professores Mentores (PM) designados fossem de áreas afins. Entre as limitações legais, incidia também o fato de que a legislação, por considerar apenas os professores efetivos, excluía professores iniciantes com contrato temporário, que não participavam das formações. Os autores informam que, devido à autonomia que o Ministério da Educação de Portugal concedeu à equipe de consultores da Universidade de Aveiro,

As estratégias de trabalho que se desenvolveram no PSAAPPP procuraram ter em conta a complexa realidade de partida, tendo-se conseguido, em vários aspectos, revertê-la, no sentido de produzir, ainda assim, ganhos formativos para os intervenientes. (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012, p. 442).

E no contexto brasileiro, qual cenário encontramos em relação ao apoio ao professor iniciante? Tomamos como base a pesquisa de André (2012), realizada em estados e municípios que não foram contemplados pela pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2011), a fim de ampliar as informações sobre as políticas de apoio aos docentes no Brasil.

Também se tratou de uma pesquisa nacional, que envolveu 10 secretarias municipais e 5 secretarias estaduais de educação, distribuídas nas 5 regiões brasileiras. Dentre estas, a autora destaca ações voltadas aos professores iniciantes na Secretaria Estadual do Espírito Santo, Secretaria Municipal de Campo Grande/MS, Secretaria Municipal de Jundiaí/SP e Secretaria Municipal de Sobral/CE.

A título de comparação entre essas iniciativas e os programas analisados por Carlos Marcelo Garcia em nível internacional, o Quadro 2 traz os dados fornecidos por André (2012) organizados a partir dos critérios definidos por Marcelo Garcia (2006):

**Quadro 2.** Programas ou políticas de apoio ao professor iniciante no Brasil.

Local	Programa de Inserção: obrigatório ou voluntário	Duração	Há redução de carga horária do professor iniciante ou incentivo financeiro?	Quem é responsável por apoiar os professores iniciantes	É exigida formação especial aos que apoiam o professor Iniciante?	Para quem apoia, há redução do tempo ou adicional de salário?
Espírito Santo	Obrigatório.	60 horas	Não. É realizado durante o processo seletivo.	Secretaria de Educação	Não	Não
Campo	Obrigatório	Não	Não	Secretaria de	Não	Não

Grande		informado		educação; diretor adjunto e coordenação pedagógica.		
Jundiaí	Obrigatório	30 dias.	Só começam o trabalho em sala após esse período.	Especialistas de duas fundações contratados especialmente para esse fim	Sim	Não
Sobral	Obrigatório	200 horas/aula	25% a mais no salário por 40/h	Escola de Formação de Professores – Esfapem.	Sim	Não

Fonte: André (2012)

Organização: Sousa, 2017.

Podemos observar que, excluindo-se a óbvia diferença de se tratarem de iniciativas pontuais e não programas nacionais, a carga horária destinada ao apoio ao professor iniciante é bem menor, pois, na maioria dos países citados por Marcelo Garcia (1988; 2006; 2009) esse tempo é variável entre 1 a 2 anos. Em relação à redução da carga horária ou de incentivo financeiro ao professor iniciante, não houve casos em que isso fosse relatado, uma vez que na rede estadual do Espírito Santo o programa é anterior ao ingresso efetivo do professor na rede, o que subentende que não haja, durante esse período, o recebimento de remuneração. Apenas a Secretaria Municipal de Sobral/CE oferece um adicional de 25% no salário do professor iniciante, haja vista que precisam ter um mínimo de 80% de frequência nos encontros formativos, realizados, segundo André (2012, p. 123) "[...] uma vez por semana durante o horário noturno, cumprindo normatização da Secretaria de Educação que não autoriza retirada dos professores de sala de aula durante horário de trabalho", e ainda,

[...] a participação de, no mínimo, 50% da carga horária no Programa Olhares, que busca ampliar o universo cultural dos professores, com uma programação anual que inclui conversas com artesãos, encontro com escritores, visitas culturais a museus, sessões de teatro e de cinema, oficinas pedagógicas com exposição dos docentes a diferentes linguagens, relatos de experiências exitosas e participação no Encontro Anual de Educadores de Sobral – um evento que reúne docentes da rede pública e privada do município. (ANDRÉ, 2012, p. 123).

Chamou a atenção também aqueles que são responsáveis pela formação e acompanhamento dos professores. Apenas em dois casos, Jundiaí/SP e Sobral/CE, esse acompanhamento é feito por profissionais especialmente dedicados a essa função. Podemos dizer, por fazermos parte do quadro de professores municipais e conhecermos essa realidade, que em Campo Grande/MS não existe uma equipe responsável

exclusivamente pelo professor iniciante, pois a mesma equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação (Semed) que atende ao inteiro corpo docente das escolas, distribuídas por regiões, também é responsável pelo apoio a esse docente em início de carreira. Da mesma forma, a equipe pedagógica da escola, que compreende o diretor adjunto e supervisor escolar - e, em algumas escolas um professor-coordenador - atende a todos os professores, não tendo um tratamento diferenciado com o professor iniciante.

De fato, em nossa pesquisa de mestrado já havíamos relatado nossa experiência de inserção à docência na rede pública:

[...] recém-formada, mudando-se para Campo Grande/MS, a entrada na docência ocorreu no serviço público, por meio de concurso municipal e estadual. E, mesmo na rede pública, não houve ações específicas de acompanhamento da adaptação ao cargo, por parte das secretarias de educação, a não ser na questão avaliativa, com o estágio probatório. [...] Aparentemente, cria-se a cultura de que, ao passar pelo estágio probatório, o professor deixaria de ser iniciante e não necessitaria mais de acompanhamento por parte dos órgãos gestores das secretarias de educação, mesmo que, nos primeiros três anos, esse “acompanhamento” se resumia ao preenchimento semestral ou anual pelo diretor escolar do relatório de estágio. Neste relatório, com caráter avaliativo, são vistos apenas os resultados do processo, que serviriam para “aprovar” ou “reprovar” o iniciante. Porém, a busca por novos conhecimentos, o incentivo à pesquisa como forma de conhecer e atuar na realidade escolar, o aperfeiçoamento profissional, a troca entre os pares em uma atitude colaborativa, não se configuram como uma meta institucional a ser perseguida. (SOUSA, 2014, p. 151-152).

Essas iniciativas, portanto, como bem analisa André (2012, p. 127), embora sejam “[...] propostas aderentes aos contextos locais, às especificidades regionais”, não dispensam, no entanto, “[...] a necessidade de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes”, pautada em “[...] princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, em que estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições e que seja regulamentada sob a forma de lei.” .

A autora cita ainda três programas: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), sobre o qual trataremos no próximo tópico, o “Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do estado de São Paulo, e a bolsa ao estagiário de Pedagogia, que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Jundiá” (ANDRÉ, 2012, p. 125).

O Bolsa Alfabetização foi criado pelo governo de São Paulo em 2007 e apresenta algumas características próximas às do Pibid. São oferecidas bolsas a acadêmicos de licenciaturas para que auxiliam os professores regentes na alfabetização e realizem um projeto de investigação, voltado ao que foi vivenciado na escola, que será

apresentado tanto à escola parceira quanto à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e à universidade de origem, na qual ele é orientado e supervisionado por um professor. André (2012) informa que essa secretaria havia firmado, em 2010, 88 convênios com Instituições de Ensino Superior, que selecionaram 2.099 bolsistas que atenderam a 2.099 classes de 2º ano do ensino fundamental, em 976 unidades escolares.

Em relação ao programa de bolsa ao estagiário de Pedagogia, de Jundiaí/SP, a autora relata que os bolsistas recebiam, à época [2011], R\$ 500,00 por mês, bem como vale-transporte, para acompanhar um professor durante um ano, e o professor da IES R\$ 2.000,00 para participar do programa e orientar 20 estudantes de Pedagogia, o que corresponderia a R\$ 100,00 por aluno. Foram firmados convênios com 3 IES e, "Como a Secretaria tem interesse que esse estagiário permaneça na rede, ela oferece capacitação e certificado que contam pontos para concurso." (ANDRÉ, 2012, p. 126).

O diferencial desses dois programas, bem como do Pibid, é a participação das IES nesse processo, o que pode trazer ganhos ao estudante das licenciaturas se houver realmente a orientação dos professores das universidades e a problematização das situações vivenciadas durante o estágio.

Em Campo Grande/MS, nesse ano de 2017, uma experiência com algumas semelhanças foi instituída pela Secretaria Municipal de Educação. Abriu-se um processo seletivo para a contratação de 200 estagiários de Pedagogia que estivessem cursando do segundo ao penúltimo semestre. A bolsa é de R\$ 937,00, acrescida de vale-transporte e seguro de vida. O Edital Semed nº 01/2017-01 (CAMPO GRANDE, 2017) informa que a duração do contrato é de 1 ano, mas, em relação ao teor das atividades a serem realizadas pelo estagiário não fornece nenhuma explicação adicional.

Mira e Romanowski (2015, p. 86) realizaram uma revisão dos programas de inserção profissional de professores iniciantes, a partir das seguintes questões norteadoras: "existem programas de apoio e/ou acompanhamento aos docentes iniciantes no país? Como são organizados? Qual é o impacto desses programas no processo de inserção profissional?" Para tanto, analisaram a produção científica do "IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (Congreprinci)", realizado no início de 2014, em Curitiba/PR.

Entre os resultados desse levantamento, indicam que dos 14 trabalhos sobre programas de inserção profissional na educação básica, 3 tratavam diretamente do Pibid. Já no eixo 2, que se referia aos efeitos dos programas de inserção profissional à docência na melhoria escolar, dos 18 trabalhos, 14 tinham o Pibid como foco de análise

e um se relacionava ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

As autoras avaliam que tanto o Pibid como o Parfor não poderiam ser considerados programas de inserção de professores iniciantes; o primeiro, por atender a estudantes de licenciatura, que ainda não estão em exercício na docência; o segundo, por ser um programa voltado à formação de professores em exercício, não iniciantes, oferecendo bolsas para o curso de uma segunda licenciatura a quem atua em área distinta da formação ou da primeira licenciatura aos que não possuíam formação em nível superior.

Entendemos que, em ambos os casos, embora os dois programas não possam ser classificados diretamente como uma política de inserção de professores iniciantes, algumas características presentes em sua concepção podem ser estudadas, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, pois tem se mostrado facilitadoras do processo de ingresso na carreira docente.

No caso do Pibid, os estudos sobre suas especificidades podem contribuir, entre outros aspectos, para compreender em que medida a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e a prática docente facilita, posteriormente, o ingresso dos professores recém-formados em instituições da educação básica, o que poderia justificar o fato de terem aparecido tantos trabalhos sobre o Pibid nos anais desse congresso que reúne pesquisadores que tratam não somente de programas de inserção, mas também da temática da iniciação à docência.

No caso do Parfor, o estudo poderia contribuir com a temática se o artigo apresentado no Congreprinci se referisse a professores que estão iniciando a atuação em uma área diferente da qual já possuía experiência como docente sem ter tido, à época, formação específica ou mesmo apoio e orientação como professor iniciante. A investigação sobre os elementos ou características desses programas e seus resultados trazem contribuições para se pensar uma política específica de inserção docente para o Brasil.

Os três programas que as autoras consideraram que se encaixavam nos critérios de "programas para professores iniciantes", foram: Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (Papic); o Programa de Mentoria On-Line da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); e o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI).

O Pápic, um projeto de extensão da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atendeu em 2011, ano de seu início, a 5 professores iniciantes, envolvendo ainda 30 estudantes e professores das Licenciaturas em Química, Geografia, Biologia, Pedagogia, Letras e Educação Física. Sua estrutura organizacional conta com uma equipe executora, coordenador, professores e estudantes (bolsistas e voluntários) dos cursos de licenciatura da UFMT e professores colaboradores de uma instituição parceira. O acompanhamento ao professor iniciante é realizado em ambiente virtual e de forma presencial, "[...] por meio de estudos temáticos, estudos direcionados e momentos de reflexão, totalizando 80 horas." (MIRA; ROMANOWSKI, 2015, p. 86).

Outro programa citado pelas autoras foi o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI), da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Também caracterizado como um projeto de extensão, iniciou as atividades em 2012 e contou com a participação de 40 professores de Educação Física em início de carreira. Constituído como uma pesquisa-ação, envolveu o contato inicial com a instituição parceira, o diagnóstico de suas necessidades e a elaboração de uma estratégia educativa em encontros quinzenais com os professores iniciantes, por meio de debates organizados pelos mentores a partir de textos lidos.

Por fim, o Programa de Mentoria On-Line da UFSCar "[...] foi organizado por pesquisadores da própria instituição e oferecido entre 2004 e 2007, por meio de um ambiente virtual no Portal dos Professores" e teve o objetivo de oferecer aos professores iniciantes "[...] orientação individual de um mentor (professor experiente), por meio de análise de casos de ensino, construção e desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem, reflexão sobre a prática e auxílio em questões ou dificuldades específicas." (MIRA; ROMANOWSKI, 2015, p. 86). Sua proposta, portanto, está em consonância com o sistema de mentoria adotado em diversos países, porém, foi realizado apenas em ambiente virtual.

Percebemos que os três programas analisados por Mira e Romanowski (2015) tratam de iniciativas pontuais e de alcance limitado, mas que podem ser inspiradora para outras universidades que se interessem em acompanhar seus egressos e desenvolver pesquisas sobre a temática. A parceria universidade e escola traz ganhos tanto para os pesquisadores, que podem investigar as questões e problemas que se encontram no cotidiano das escolas e se tornam desafios para o exercício da docência, como para os professores da escola básica, que podem encontrar um apoio institucional e teórico para

o seu início profissional, mantendo o vínculo com a universidade e minimizando o sentimento de solidão que o profissional docente não raras vezes enfrenta, quando não há nas escolas a formação de uma rede de estudos e pesquisa colaborativos.

Nos próximos tópicos, trataremos das características que ora aproximam ora afastam o Pibid dos programas e políticas até agora apresentados, sua constituição como política de valorização da carreira do magistério e seus efeitos no contexto brasileiro e sul-mato-grossense.

## 2.2 O Pibid: histórico e marcos legais

O contexto histórico da elaboração e implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) envolve, em sua gênese, algumas mudanças ocorridas nas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a criação da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) em 2007, por meio da Lei 11.502, de 11 de julho (BRASIL, 2007c), que conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

O entendimento da DEB em relação a sua função de estimular a valorização da carreira docente foi assim sintetizado:

Importa ressaltar que a diretoria considera que uma política de valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico que **atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes**. Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, boa infraestrutura física e tecnológica na escola, ambiente favorável à aprendizagem e ao convívio, gestão comprometida com o sucesso escolar de todos e, ainda, reconhecimento social. **Sendo, porém, a atribuição legal da diretoria direcionada à formação, é nesse segmento que são concentrados os trabalhos.** (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p. 5, grifo nosso).

Percebemos nessa declaração o gérmen das concepções que embasam um programa de valorização da carreira do magistério: é preciso atrair os jovens concluintes do ensino médio, e para tanto o reconhecimento social da profissão é um fator relevante e implica bons planos de carreira, salário digno, valorização da função docente no campo social e ambiente de trabalho estimulante e adequado; igualmente, é preciso manter esses profissionais novos (e os que já exercem a docência), minimizar as

situações que os fazem desistir do magistério, o que envolve todos os fatores citados anteriormente e, adicionalmente, uma política institucionaliza de apoio ao ingresso na carreira. Esse apoio, na concepção do Pibid, consiste em investir em sua formação inicial, oferecendo condições para que permaneçam na licenciatura (com uma bolsa de estudos) e tenham maior contato com o campo profissional em que irão atuar.

Entendemos que esses elementos tornam o Pibid um programa de apoio à iniciação à docência, pois atua diretamente na preparação desse profissional para o ingresso na sala de aula. Alguns programas citados por André (2012) também tinham como característica o investimento em uma formação anterior ao efetivo exercício da docência, como o da Secretaria Estadual do Espírito Santo, que consiste em 60 horas de formação antes do início das atividades como professor ou professora, o Bolsa Alfabetização da Secretaria de Educação do estado de São Paulo e o bolsa ao estagiário de Pedagogia da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí/SP.

Em relação ao Pibid, a promulgação da Lei nº 8405, de 9 de janeiro de 1992 (BRASIL, 1992), modificada pela Lei n. 11.502, de 11 de junho de 2007 (BRASIL, 2007c), que ampliou as competências da Capes, que passou a assumir, além do suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento tecnológico e científico, a responsabilidade por propor ações de valorização e formação dos professores da educação básica, levou à criação de 2 diretorias, a fim de responder a essas atribuições adicionais: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)<sup>36</sup>, já citada no início desse tópico, e a Diretoria de Educação a Distância (DED). A DEB elaborou e lançou e programas voltados a sua nova função:

O primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013b, p.7).

---

<sup>36</sup> Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se, no entanto, a sigla DEB. (CAPES, 2013)

O Pibid, ainda, consta dos programas fomentados pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um plano de ação lançado pelo governo federal em 2007 que engloba diversos programas organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Entre os programas voltados para a formação de professores, o documento "O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas" (BRASIL, 2007d) destaca as particularidades da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Pibid:

A UAB e o PIBID, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e educação básica. **É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores**, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua. (BRASIL, 2007d, p.17, grifo nosso).

Esse documento aponta, dessa forma, o interesse do Ministério da Educação em estabelecer uma relação permanente entre a educação superior e a educação básica, uma das principais características do Pibid.

A meta de elevação para 90% da taxa de conclusão média dos cursos de licenciatura presenciais, em um prazo de cinco anos, está no bojo dos fatores que incidiram na elaboração do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, instituído a partir da Portaria Normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a). Foi elaborado conjuntamente pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu), pela Capes, como já mencionado, e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Inicialmente, conforme exposto em sua *Apresentação* (BRASIL, 2016a<sup>37</sup>, n.p), o Programa objetivava promover “[...] o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio”.

A priorização das áreas de conhecimento ligadas à ciência e matemática foi estratégica, porque ia/vai ao encontro dos interesses na formação de recursos humanos que atendam às necessidades das indústrias, por visarem as áreas tradicionalmente ligadas a habilidades específicas demandadas nesses setores.

---

<sup>37</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 23 jul. 2016.

O Pibid lançou, entre 2007 e 2013, oito editais, com a concessão de 49.321 bolsas a estudantes de graduação. A Tabela 1 traz a evolução no número de bolsas ano a ano, de acordo com Relatórios de Gestão da Capes:

**Tabela 1.** Número de bolsas previstas/concedidas 2009-2016

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2015	2016
<b>Total de bolsas concedidas</b>	10.606	13.292	22.403	52.409	90.274	81.993	73.300

Fontes: Relatórios de Gestão da Capes 2009-2013, 2009-2014, 2014, 2015 e 2016 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, 2014, 2015, 2016a).

Os números referentes a 2013 demonstram que, em Mato Grosso do Sul, foram concedidas 303 bolsas a coordenadores e supervisores e 1.214 a estudantes, perfazendo um total de 1521 bolsas, distribuídas em 4 Instituições de Ensino Superior - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - 19 *campi* e 66 subprojetos.

Em 2013/2014, o número de bolsas em Mato Grosso do Sul aumentou para 2.694, com 104 subprojetos e 31 *campi* em 5 IES. Esse número, no entanto, equivale a apenas 3% do total de bolsas oferecidas em todo o território nacional (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a) indicando a potencialidade de expansão do Programa no estado.

Embora tenha, em princípio, priorizado as licenciaturas ligadas às áreas de ciências e matemática, o entendimento sobre a definição dos níveis e áreas a serem atendidos passou, a partir de 2013, a ser definido “[...] em diálogo com as redes de ensino”, a partir da verificação da “necessidade educacional e social do local ou da região” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p.27).

O Pibid é o primeiro programa voltado diretamente à formação e acompanhamento dos licenciandos nas escolas de educação básica, diferindo do estágio supervisionado pelo tempo de contato dos acadêmicos na escola, pela maior participação dos acadêmicos no planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas e pelo recebimento da bolsa de auxílio.

Apesar disso, há contradições e desigualdades que, como programa de Governo, não conseguiu erradicar, como, por exemplo, não ser estendido a todos os licenciandos,

demoras e atrasos no pagamento das bolsas, o próprio valor das bolsas que, ainda que contribua para a permanência dos acadêmicos, não atende às necessidades básicas de quem se dedica apenas aos estudos.

Analisamos os editais e documentos legais do Pibid lançados até 2017 a fim de mapear as modificações que ocorrem desde sua constituição inicial.

No edital s/n de 2007, havia a indicação de que o programa se destinava a "estudantes das instituições **federais** de educação superior" visando "preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública." (BRASIL, 2007e, p. 1, grifo nosso). A avaliação e aprovação das propostas, restritas às instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica, seguia os seguintes critérios:

A avaliação de mérito consiste na análise dos aspectos substanciais do projeto de iniciação à docência [...]. Serão priorizados os Projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nesta ordem:

- a) para o ensino médio:
  - i) licenciatura em física;
  - ii) licenciatura em química;
  - iii) licenciatura em matemática; e
  - iv) licenciatura em biologia;
- b) para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:
  - i) licenciatura em ciências; e
  - ii) licenciatura em matemática;
- c) de forma complementar:
  - i) licenciatura em letras (língua portuguesa);
  - ii) licenciatura em educação musical e artística; e
  - iii) demais licenciaturas. (BRASIL, 2007e, p. 4).

Assim, podemos perceber que a priorização estava no ensino médio e nas disciplinas da área de exatas, seguida das disciplinas de ciências e matemática da segunda fase do ensino fundamental. Somente de forma complementar outras licenciaturas seriam contempladas, com foco em letras, educação musical e artística e, em último caso, outras licenciaturas, como, por exemplo, a Pedagogia.

No edital nº 2/2009, as instituições de ensino superior estaduais passaram a ter o direito de submeter projetos. Outro item acrescentado foi a indicação de que os projetos poderiam estar voltados para a "Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, nas Comunidades Quilombolas e no Campo." (BRASIL, 2009, p. 4).

Outra modificação foi em relação à priorização das áreas, que, no ensino médio, incluiu além daquelas constantes no edital de 2007 (BRASIL, 2007e), as licenciaturas

de Filosofia, Sociologia; Letras-Português, Pedagogia e as "[...] licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio". (BRASIL, 2009, p. 4).

Para o ensino fundamental, além das elencadas no edital anterior como "complementares", ou seja, que apenas seriam aprovadas as propostas caso houvesse sobra de recursos das outras áreas (licenciatura em letras, educação musical e artística), passou a figurar em primeiro lugar a "licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização" (BRASIL, 2009, p. 4). Passaram a ser "complementares", nesse edital, as licenciaturas em Letras - Língua Estrangeira; interculturais (formação de professores indígenas); em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos; e demais licenciaturas, quando justificada sua necessidade social no local ou região.

Em 2010, foi lançado o Edital nº 018/2010 (BRASIL, 2010b), específico para instituições públicas municipais de educação superior e universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos. Manteve-se, nesse edital, a mesma configuração, em relação à licenciaturas contempladas, do anterior.

O Edital nº 001/2011, da mesma forma, não trouxe muitos detalhes acerca das prioridades das propostas concorrentes, ou de quais instituições poderiam participar, trazendo apenas a indicação de que "O proponente deve ser instituição pública de Ensino Superior" (BRASIL, 2011, p. 3).

No Edital nº 011/2012 (BRASIL, 2012b), a novidade foi a delimitação do número de bolsas, não constante nos editais anteriores. Neste, havia a indicação de que seriam oferecidas 19.000 novas bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do Pibid, porém não há menção específica de quais licenciaturas seriam priorizadas.

Em 2013, o Edital nº 061/2013 (BRASIL, 2013b) aumentou para 72.000 as bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino. Dessas, 10.000 seriam destinadas a acadêmicos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão.

Indicava-se também que, caso não houvesse o preenchimento do número de bolsas previstas na modalidade do Pibid-ProUni, estas poderiam ser remanejadas para as instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, nas seguintes 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, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Português); Matemática; Música; Pedagogia; Psicologia; Química; Teatro; e Interdisciplinar.

Ainda em 2013, a Portaria nº 96, de 18 de julho (BRASIL, 2013c), estabeleceu o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, trazendo regras gerais e tirando o foco das disciplinas Ciência e Matemática, da segunda fase do ensino fundamental, e Física, Química, Biologia e Matemática, do ensino médio, como o era na proposta original. No entanto, o termo "alfabetização" não aparece explicitamente nesse regulamento, que determinava:

As áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital.

§2º Cada projeto institucional poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada campus/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto.

§3º As IES poderão apresentar subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital.

Art. 10. Em cada subprojeto deverá ser indicado o foco em um ou mais níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, 2013c, p. 3).

Nesse mesmo ano, a Capes, por meio de um projeto de pesquisa firmado entre o MEC e a Unesco, “[...] propôs uma avaliação externa do Pibid, mesmo o programa sendo considerado ainda novo.” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 6), coordenada pelos pesquisadores Bernardete Gatti, Marli André, Nelson Gimenes e Laurizete Ferragut.

Nesta pesquisa, realizada pela Fundação Carlos Chagas, foram ouvidos 38.000 bolsistas, entre acadêmicos, coordenadores de IES e professores supervisores, que apontaram aspectos referentes aos fundamentos do programa, “[...] seu desenvolvimento, sua gestão, suas perspectivas e seus impactos e desdobramentos no cotidiano da formação, seja nas instituições formadoras, seja nas escolas públicas onde acontece a prática dos bolsistas de iniciação.” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 5).

Os resultados, segundo os pesquisadores, foram animadores:

Observou-se como o Pibid é valorizado em todos os níveis, por todos os participantes que responderam aos questionários. Os depoimentos são muito positivos, em sua imensa maioria; os detalhes oferecidos para justificar essa positividade são inúmeros e se expressam nas contribuições descritas. Aprimoramentos devem ser implementados ante o valor atribuído à sua metodologia e às insistentes colocações sobre a necessidade imperativa de sua continuação pelo seu papel de dar valor novo às licenciaturas nas IES, de melhor qualificá-las e a seus docentes, de propiciar melhor formação a futuros professores da educação básica, de trazer contribuições aos Professores Supervisores e suas escolas, ao ensino pela criatividade didática. Sem dúvida, pelos dados até aqui analisados, esse é um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial de professores. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 103).

Em 2014 não houve lançamentos de editais pelo governo federal, apenas no âmbito das diferentes instituições, referentes aos projetos já aprovados e em andamento. Apesar dos investimentos e da avaliação positiva ao final da referida pesquisa encomendada pela própria Capes, a partir de meados de 2015 começaram a surgir rumores de que o programa não teria continuidade ou, ainda, de que haveria modificações em sua estrutura e funcionamento, gerando diversas manifestações de entidades ligadas à educação, pesquisa educação e entre os bolsistas<sup>38</sup>.

O Portal da Agência Brasil<sup>39</sup> (2015) divulgou, em 15 de outubro de 2015 a seguinte notícia:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) poderá sofrer cortes no próximo ano, segundo a diretora de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligada ao Ministério da Educação (MEC), Irene Mauricio Cazorla. [...] O programa foi citado no discurso de Mercadante<sup>40</sup> na cerimônia de transmissão de cargo. Após dizer que é preciso fazer mais com menos, o ministro citou o Pibid como um dos programas que deverá ser revisto. Segundo ele, atualmente o programa tem 86 mil bolsistas. Dos egressos do programa, 18% tornam-se professores da educação básica. (AGÊNCIA BRASIL, 2015, n.p.).

Alinhado com esse entendimento do Ministério da Educação, é lançado o Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES, de 18 de fevereiro de 2016, o qual trouxe a

<sup>38</sup> Como exemplo de mobilização nacional dos bolsistas, citamos a página criada na rede social Facebook denominada “Fica Pibid”, com adesão de 32.641 pessoas, conforme informações disponíveis em [https://www.facebook.com/Fica-PIBID-454188994748895/likes?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/Fica-PIBID-454188994748895/likes?ref=page_internal). Acesso em 29 ago 2016.

<sup>39</sup> Notícia disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/capes-ve-possibilidade-depibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016>. Acesso em 29 ago. 2016.

<sup>40</sup> Aloizio Mercadante foi Ministro da Educação nos períodos de 24 de janeiro de 2012 a 02 de fevereiro de 2014 e 05 de outubro de 2015 a 11 de maio de 2016. O Ministro da Educação em exercício, até a presente data (05 de junho de 2017), é José Mendonça Bezerra Filho.

informação de que “Visando adequar o PIBID à dotação orçamentária disponível para o programa em 2016, [...] as bolsas de iniciação à docência que completam 24 meses não serão prorrogadas” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2016a, n.p).

Em 2016, o lançamento da Portaria nº 46, de 11 de abril (BRASIL, 2016b), revogada dois meses depois, trouxe novo regulamento para o Pibid, que, segundo o Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid - Forpibid<sup>41</sup> mudava “[...]o enfoque do Pibid, deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem”. (FORPIBID, 2016, p. 1).

Citando o discurso de posse do ex-ministro Aloísio Mercadante, nesse documento o Forpibid admoesta contra a redefinição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que passaria, segundo Mercadante (apud FORPIBID, 2016, p.1), a concentrar o “foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática”.

No entanto, essa portaria trouxe orientações que, de certa forma, favoreciam a área da alfabetização. No Anexo III dessa Portaria, intitulado "Orientações para a submissão dos projetos institucionais adequados às novas regras do Pibid", encontramos a indicação de que o Programa se alinharia aos "[...] programas educacionais do Ministério da Educação para atender o interesse público de **aprimorar a alfabetização, o letramento** e a melhoria das aprendizagens dos estudantes de educação básica na escola." (BRASIL, 2016b, p. 24, grifo nosso).

A priorização da alfabetização pode ser percebida pelos critérios utilizados pela Capes para classificar as propostas:

[...] A distribuição geral das bolsas de iniciação à docência respeitará 40% do total disponível para subprojetos de Alfabetização, 30% para subprojetos de Letramento (matemático, científico e de língua portuguesa) e 30% para as áreas de conhecimento do ensino médio. Esses limites poderão ser revistos pela CAPES. (BRASIL, 2016b, p. 3).

---

<sup>41</sup> O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Forpibid) foi aprovado por coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID reunidos em Uberaba/MG, em 2013. Trata-se de uma entidade que atua como interlocutora entre os Projetos Pibid, a CAPES e demais órgãos e instituições. Informações disponíveis em <http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/o-que-e-html>. Acesso em 29 ago. 2016.

Os projetos das instituições, a partir dessa Portaria, deveriam se adequar às seguintes regras:

4.1 O projeto institucional deverá adequado para ser desenvolvido em parceria com os sistemas de ensino de educação básica, em escolas públicas consideradas prioritárias e, quando houver, articulado com os programas institucionais do MEC, tais como o **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic**, Programa Mais Educação - PME, Programa Ensino Médio Inovador – Proemi e Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM.

4.2. Para efeito da adequação, escolas prioritárias são aquelas em que 40% dos estudantes do 5º ano obtiveram menos de 175 pontos ou aquelas em que 25% dos estudantes do 9º ano obtiveram menos de 200 pontos na Prova Brasil em 2013. (BRASIL, 2016b, p. 26).

O alinhamento ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Pnaic poderia trazer ganhos ao conhecimento dos licenciandos em Pedagogia dos princípios de alfabetização e letramento fomentados pelo Pacto, uma vez que, em seus cadernos de formação, defende o conceito de alfabetização como aprendizagem de um sistema notacional, priorizando as questões da aprendizagem e incentivando a criação de métodos de ensino que garantam o direito das crianças em serem alfabetizadas.

Ao participarem do cotidiano dos professores que acompanham na escola pública, seja no que se refere ao planejamento de atividades, à produção de material pedagógico para a aquisição do sistema de escrita alfabético ou observando e interagindo com os estudantes nas salas de aula, os formandos em Pedagogia podem ter contato com práticas pedagógicas menos voltadas à técnica, codificação e decodificação, bem como problematizar, junto aos coordenadores do Pibid nas universidades parceiras, as ações pedagógicas observadas que não condizem com esse entendimento.

No entanto, além do alinhamento aos programas mencionados, entre eles o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, havia a informação explícita de priorização de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Os licenciandos deveriam atuar, prioritariamente, em “[...] escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4 [...]”, ou, em alguns casos, “[...] mediante solicitação da IES e aprovação da Capes”, seria permitido que “[...] os bolsistas de iniciação à docência atuassem por até dois bimestres em escolas consideradas de excelência.” (BRASIL, 2016b, p. 5).

Observamos, nessa regra, a intenção de fazer dos pibidianos um tipo de "professor de reforço" das crianças com dificuldades, visando melhor prepará-las para

a Prova Brasil, avaliação de larga escala cujas notas ajudam a compor, entre outros dados - como índice de aprovação, reprovação e evasão escolar - o Ideb.

A priorização de escolas com baixo Ideb proposta nessa ocasião revela outra faceta dos interesses que movem as políticas educacionais: a preocupação maior com os índices, medidos por avaliações externas padronizadas. De acordo com Werle (2011, p. 790), as políticas de avaliação não estão presentes "[...] no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados." Assim, percebeu-se, naquele momento histórico, a intenção do Governo Federal de utilizar um Programa criado originalmente com outros objetivos, ligados à valorização do magistério e à melhoria da formação dos iniciantes na docência, para atender às demandas de elevação dos índices educacionais configurados em parâmetros internacionais.

Embora o convívio com as dificuldades dos estudantes da rede pública em escolas com baixo Ideb seja um fator importante para as discussões sobre as especificidades da alfabetização, que envolve o conhecimento dos desafios que serão enfrentados no exercício profissional da docência, limitar esse convívio a essas escolas pode contribuir para a não vivência de situações em que os professores utilizaram boas estratégias de superação dessas dificuldades.

Assim, a medida poderia ser válida se encarada como uma forma de se ampliar as experiências dos licenciandos, mas consistiria em paliativo se os pibidianos assumissem uma função de reforço escolar e se não houvesse, no âmbito da universidade, a problematização e o debate dos fatores que levaram essas escolas a apresentarem baixos índices de rendimento e, sobretudo, sobre a validade dos critérios que determinam a aferição desses índices.

Dois meses após a publicação do novo regulamento do Pibid, a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 (BRASIL, 2016b), foi revogada com a publicação da Portaria nº 84, de 14 junho de 2016 (BRASIL, 2016c). Em sua página oficial, a Capes limitou-se, em 15 de junho de 2016, a emitir a nota “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) divulgará, posteriormente, orientações e recomendações sobre a

continuidade dos projetos Pibid”. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR<sup>42</sup>, 2016b, n.p).

Diante desses fatos e dos dados apresentados pelo ex-ministro Mercadante, de que apenas 18% dos egressos do Pibid estavam efetivamente exercendo a docência em escolas públicas da educação básica, a Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, propôs-se novamente a realizar uma investigação em nível nacional sobre o Pibid, dessa vez priorizando a inserção desses agentes no campo profissional.

A realização dessa investigação, em tempos de indefinição dos rumos dessa política, demonstra a necessidade de que as Instituições de Ensino Superior participem dos debates e que a Capes leve em consideração as pesquisas já efetuadas e em andamento sobre os impactos do Pibid na formação de professores e na inserção de iniciantes à docência. Conforme apontou Silveira<sup>43</sup> (2014, p. 9), cabe à Capes “[...] valorizar os debates e produções acadêmicas” desenvolvidas junto às Universidades, a fim de ampliar, melhorar e tornar política de Estado, não de governo, esse programa voltado para a valorização da carreira do magistério e iniciação à docência.

Posteriormente, a Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016, indicou que o funcionamento do Pibid continuaria a ser regido pelo Regulamento publicado na Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013:

Art. 1º Alterar a Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016, publicada no DOU de 15 de junho de 2016, seção 1, pág. 19, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 1º Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15 de abril de 2016, seção 1, págs. 16, que Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID.

Parágrafo único: Os projetos em andamento continuam regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, publicada no DOU de 23 de julho de 2013, seção 1, pág. 11/14.

Art. 2º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016d, p. 1).

Dessa forma, sem outras publicações oficiais relacionadas ao Pibid desde então, o Programa manteve o formato delineado pelo Regulamento de 2013, sem articulação oficial com outros programas, como o Pnaic, priorização de propostas voltadas à

---

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7946-capes-revoga-portaria-referente-ao-regulamento-do-pibid>. Acesso em 12 ago. 2016.

<sup>43</sup> Hélder Eterno da Silveira foi Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes e gestor do Pibid e outros programas de 2011 a 2015.

alfabetização ou formação de parcerias com escolas de baixo Ideb. No entanto, o estudo dessas tentativas e articulações mostram-se relevantes do ponto de vista da pesquisa, porque deixam transparecer intencionalidades que mostram as tensões e contradições dentro do campo.

A Tabela 2 apresenta o aumento no número de dissertações e teses sobre o Pibid, o que pode apontar para o interesse da comunidade acadêmica sobre esta que seria a primeira política nacional de apoio à iniciação à docência e suas repercussões na formação dos professores.

**Tabela 2.** Número de teses e dissertações sobre o Pibid (2010-2017)

Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017 <sup>44</sup>
Dissertações	01	01	11	40	54	79	113	29
Teses	00	00	06	06	16	23	45	00

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>45</sup> (2017)

De 2010 a 2016 houve aumentos progressivos no número de dissertações e teses que abordaram o Pibid. Em relação às teses, continuou havendo elevação no número de pesquisas, que passou de 6, em 2015, para 45, em 2016, sendo que, até o momento em que foi realizada essa verificação, não havia sido publicada nenhuma tese sobre o Pibid em 2017. No entanto, o número de dissertações, a partir de 2016, apresentou um decréscimo, passando de 113 para 29 até o mês de dezembro de 2017.

Questionamos, diante disso, se tem havido o entendimento nos programas de pós-graduação de que o tema já se mostra esgotado. Acreditamos que o momento atual oferece mais possibilidades de desenvolvimento de pesquisas sobre essa política pública, devido à passagem de uma década de implantação, durante a qual sofreu - e tem sofrido - modificações ou tentativas de modificação. Em 18 de outubro de 2017, por exemplo, foi veiculado na página oficial do Ministério de Educação<sup>46</sup>:

O MEC lançou a Política Nacional de Formação de Professores nesta quarta-feira, 18. Inédita no país, a política abrange desde a criação de uma Base

<sup>44</sup> Números atualizados em 02 dez. 2017. Ressalta-se que nem todos esses trabalhos foram considerados na parte que tratou do estado da questão, na introdução dessa tese, pois houve a priorização de teses que tratassem de subprojetos do Pibid de cursos de Pedagogia, e diversos dos trabalhos encontrados nesse último levantamento se referem a áreas específicas (filosofia, letras, matemática, etc.) ou ao Pibid

<sup>45</sup> Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em 02 dez. 2017.

<sup>46</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>. Acesso em 02 dez. 2017.

Nacional Docente até a ampliação da qualidade e do acesso à formação inicial e continuada de professores da educação básica. Só no Programa de Residência Pedagógica, o MEC vai ofertar 80 mil vagas a partir do próximo ano e serão investidos cerca de R\$ 2 bilhões. **A Residência Pedagógica faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)** e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de educação básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino. (BRASIL, 2017, n.p.)

Durante o percurso histórico que aqui foi caracterizado, o Pibid passou por 3 governos diferentes: Luiz Inácio Lula da Silva (PT), de 2007, ano de seu lançamento, a 2010; Dilma Rousseff (PT), de 2011 a 31 de agosto de 2016, quando sofreu processo de impeachment, interrompendo seu mandato; e Michel Temer (PMDB), presidente em exercício até o momento da escrita desse trabalho. Conseqüentemente, houve também mudanças na direção da Capes, que implicaram maior ou menor priorização do Pibid.<sup>47</sup>

Observamos, mais uma vez, uma tentativa de modificar - ou "modernizar", como se refere o MEC - o programa, e questionamos se participaram do debate para essa nova proposição os coordenadores institucionais responsáveis pelo Pibid nas universidades parceiras e o Forpibid, bem como se foram levadas em consideração as pesquisas nacionais e as pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação.

### **2.3 Efeitos do Pibid: aproximações ao contexto educacional brasileiro e sul-matogrossense**

Para tratar dos efeitos do Pibid em nível nacional, utilizaremos como fontes, principalmente, a pesquisa nacional da Fundação Carlos Chagas (2014), coordenada pelas professoras doutoras Bernardete Gatti e Marli André, que envolveu cerca de 38.000 dos 45.000 bolsistas do programa à época, bem como relatórios da Capes, sobretudo o Relatório de Gestão (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a) e outros relatórios e dados divulgados na página oficial da Capes da internet.

---

<sup>47</sup> Durante o período analisado, foram diretores da Capes: Jorge Almeida Guimarães (2004 a 2015), Carlos Afonso Nobre (2015 a 2016) e Abílio Baeta Neves (atual - 2017). Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 02 dez. 2017.

A pesquisa "Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)", da Fundação Carlos Chagas, publicada em 2014 mas desenvolvida durante 2013, surgiu de uma proposta da Capes de que se realizasse uma avaliação externa do Pibid, frente à necessidade de compreender melhor "o papel indutor" do programa e "avaliar seus significados junto aos participantes desse processo." (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 13). Assim, o relatório da pesquisa, segundo os autores, objetivava apresentar uma análise qualitativa desses significados, apreendidos nas respostas dos participantes aos questionários, que foram disponibilizados aos diversos segmentos participantes do Pibid pela Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV) da Capes, por meio do sistema Google-Drive.

Inicialmente, o relatório traz um sucinto mapeamento das produções acadêmicas, como artigos, teses e dissertações, publicados em 2012, sendo a busca realizada junto à Scientific Electronic Library On Line (SciELO), anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando como palavra-chave o termo "Pibid"

De modo geral, foi recorrente nos estudos analisados, segundo os autores do relatório, a avaliação de que o Pibid contribuiu para "[...] uma formação voltada para a reflexão e problematização de situações reais relacionadas à atividade docente." (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 15). Como síntese das produções analisadas, os autores apontam:

As percepções e significados atribuídos pelos bolsistas em relação ao planejamento e às atividades práticas desenvolvidas nas escolas, bem como as implicações do Programa para a construção dos saberes docentes, foram recorrentes nas investigações das áreas de Química e Matemática. [...] Em alguns dos estudos os resultados apontaram para o movimento de mudança dentro das escolas e das salas de aula, especialmente em relação à inserção de novas metodologias de ensino e reformulação das práticas pedagógicas dos professores. Também foi destacado o interesse desses professores na continuidade dos estudos. [...] Os resultados apontados nos resumos do conjunto de pesquisas selecionadas confirmaram o êxito da parceria universidade e escola, concretizada em ações e reflexões colaborativas e no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, evidenciando a melhor qualificação da formação inicial dos licenciandos. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 16-17).

Após analisar os resultados desse mapeamento, o relatório passa a apresentar a metodologia da pesquisa, que abrangeu todas as regiões brasileiras e teve como sujeitos

1.486 coordenadores de área, 2.074 professores supervisores, 332 coordenadores institucionais e 16.223 licenciandos bolsistas respondentes ao questionário.

No formato organizacional do Pibid, os coordenadores de área são professores das IES que se responsabilizam pelos subprojetos; os professores supervisores são docentes das escolas parceiras que assumem a coordenação local do Pibid em cada instituição de educação básica e os coordenadores institucionais são professores das IES que ficam responsáveis pela coordenação geral do projeto de cada universidade, no qual são alocados os diversos subprojetos.

Esse modelo permite um sistema de apoio ao licenciando bolsista, tornando-se um dos diferenciais do Pibid, conforme apontado no próprio relatório:

Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a estudantes das licenciaturas, mas também aos professores das universidades que os orientam, e também a professores de escolas públicas (chamados supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. As bolsas e auxílios são concedidos mediante projeto de trabalho selecionado por sua qualidade. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 8).

Podemos perceber que se tratou de uma pesquisa abrangente, com um número expressivo de participantes que puderam avaliar os efeitos do Pibid de um ponto de vista privilegiado, ou seja, como atores que vivenciaram as potencialidades e os limites do programa. Destacamos que, em quase todos os segmentos, exceto no número de coordenadores institucionais, a região Sul do Brasil foi a que contou o número maior de participantes: 412 coordenadores de área, 708 professores supervisores, 78 coordenadores institucionais e 5.087 licenciandos bolsistas. A região sudeste também se destacou, com 411 coordenadores de área, 550 professores supervisores, 100 coordenadores institucionais e 4.074 licenciandos bolsistas. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014).

De fato, no mapeamento das teses e dissertações publicadas em 2012, o relatório destacou que foram encontradas 18 publicações (2 teses, 15 dissertações de mestrado acadêmico e 1 dissertação de mestrado profissional), sendo 11 da região Sul e 7 da região Sudeste, demonstrando que o programa tem impactado e mobilizado pesquisas nessas regiões.

O outro documento analisado, o Relatório de Gestão 2009-2013 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL

SUPERIOR, 2013a), traz, primeiramente, um breve histórico da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e dos programas desenvolvidos pela Capes. Em seguida, inicia a apresentação de dados quantitativos e qualitativos do Pibid, nos quais estão incluídos os produzidos pela Fundação Carlos Chagas em 2013.

Segundo o Relatório, os dados qualitativos "[...] indicam o impacto do Pibid nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério [...]". A produção dos dados, de acordo com o documento, foi realizada mediante atividades de acompanhamento e avaliação, das quais cita "[...] visitas técnicas às instituições, participação nos eventos promovidos pelos programas, levantamento de dados sobre os bolsistas e sobre os resultados alcançados pelo programa." (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p. 34). Informa, ainda:

Relevantes instrumentos utilizados para esse levantamento foram os formulários preenchidos pelos membros do programa e enviado por meio do Google Drive. Foram dois formulários encaminhados: um para os coordenadores institucionais e de gestão (formulário 01) e o outro para os coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência (formulário 02). As respostas a esses formulários foram analisadas pela Coordenação-Geral do programa, como, também, por consultores externos contratados em 2013 com esta finalidade. Na sequência, apresentam-se avaliações decorrentes: a. da análise dos questionários enviados pelo Google Drive; b. da avaliação externa; c. da análise dos relatórios e acompanhamentos realizados. Na ocasião do envio do Questionário, 195 instituições de ensino superior possuíam o Pibid, abrigando 288 projetos institucionais. Todos os coordenadores receberam o formulário e 98% responderam no prazo solicitado. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p. 53).

No que se refere a Mato Grosso do Sul, utilizamos os dados regionais da pesquisa nacional coordenada pela Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada: "Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência", financiada pelo CNPq e em andamento, que em Mato Grosso do Sul é coordenada pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, e da qual participamos como colaboradora externa<sup>48</sup>. Essa pesquisa visa "[...]

---

<sup>48</sup> Nossa colaboração tem se efetivado da seguinte forma: contribuimos com a tabulação e análise de dados oriundos de questionários respondidos por ex-pibidianos de Mato Grosso do Sul, por meio de uma pesquisa survey; ajudamos a elaborar o instrumento de observação da prática docente de ex-pibidianos,

investigar como egressos de programas de iniciação à docência estão vivenciando sua inserção profissional no magistério." (ANDRÉ<sup>49</sup>, 2017a, n.p.). São investigados de três programas: o Pibid, em âmbito federal; o Bolsa Alfabetização, do governo do estado de São Paulo; e o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo, em convênio com a secretaria municipal de Guarulhos/SP, utilizando a seguinte metodologia:

A pesquisa associa duas dimensões: uma que cobre um grande volume de dados por meio de uma survey; e outra que foca em casos bem delimitados e aprofundados, estudados por meio de uma multiplicidade de procedimentos metodológicos, como observação, entrevistas, grupos de discussão e registros escritos. Pode-se considerar uma pesquisa com métodos mistos, no sentido exposto por Moscoso (2017), em que dados quantitativos e qualitativos são usados de forma complementar. A perspectiva epistemológica que orienta a pesquisa é a que valoriza o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento e concebe a realidade como uma construção social (ANDRÉ, 2005, p. 47), assim interessa conhecer o mundo dos sujeitos e os significados que atribuem a suas experiências cotidianas. (ANDRÉ, 2017b, p. 2).

Um desses 7 estados é Mato Grosso do Sul e, nessa etapa regional, a coordenadora optou pelo estudo de caso de 2 escolas públicas. São os dados dos questionários (survey) dos egressos do Pibid no estado que traremos nesse tópico, a fim de compor, juntamente com os dados nacionais dos dois documentos citados anteriormente, um quadro geral dos efeitos e perspectivas do Pibid, conjugando o geral e o particular.

### 2.3.1 Números do Pibid

O Relatório de Gestão 2009-2013 apresenta a evolução orçamentária do Pibid desde sua implantação, em 2009, até 2013. A Tabela 3 traz os valores executados pela Capes no período de 2009 a 2013:

**Tabela 3.** Recursos executados - Pibid (2009-2013)

<b>Ano</b>	<b>Executado</b>
<b>2009</b>	20.041.950,00

---

para compor um estudo de caso regional, que envolve duas escolas públicas do município de Campo Grande, entrevistas com docentes, gestores e professores supervisores do Pibid.

<sup>49</sup> Disponível em: <http://cnpq.br/projetos-pesquisa>. Acesso em 07 jun. 2017.

<b>2010</b>	80.398.941,22
<b>2011</b>	138.597.928,92
<b>2012</b>	287.900.596,63
<b>2013</b>	746.026.031,51

Fonte: Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013a, p. 34).

Pode-se perceber a evolução contínua dos recursos destinados ao Pibid no período, o que denota a importância que vem angariando no conjunto dos programas desenvolvidos pela Capes e voltados à formação de professores.

No Relatório de Gestão 2015 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015), em que são apresentados dados gerais da Coordenadoria, não exclusivamente do Pibid, encontramos a informação de que, "[...] no ano de 2015, a Capes investiu R\$ 672.449.085,92 na modalidade presencial. Destacam-se o Programa de Iniciação à Docência – Pibid com o apoio mensal de 81.993 bolsas aos participantes, e o Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor".

Nesse mesmo relatório, afirma-se que:

[...] o Pibid obteve um desempenho 63,13% superior ao planejado no PPA [Plano Plurianual] 2012 – 2015. O mesmo não ocorreu com o Parfor e com o Observatório da Educação, que tiveram um desempenho que correspondeu a 74,18% e 30,04%, respectivamente, do projetado. No geral, o desempenho operacional da DEB foi superior ao planejado em 8,43%. Apesar da meta ter sido alcançada, muitas foram as dificuldades na consecução dos objetivos. No período 2012 a 2015 o orçamento da DEB publicado na Lei Orçamentária Anual nunca foi suficiente para honrar as despesas com a continuidade e o lançamento dos programas e projetos necessários para a consecução da política de formação de professores. Sempre houve a necessidade de suplementação orçamentária. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2015, p. 45).

O Pibid, por ser um programa que envolve, entre outros fatores, o pagamento de bolsas - ao licenciando, ao professor supervisor na escola, ao coordenador institucional e aos coordenadores de área - não pode prescindir de recursos financeiros, essenciais para a sua execução. No entanto, segundo o Relatório de Gestão 2015, houve um "contingenciamento orçamentário" que afetou, principalmente, os recursos destinados ao pagamento de bolsas.

Em relação a 2016 e previsão para 2017, a página oficial da Capes<sup>50</sup> informa que:

No Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o número de bolsas ativas alcançou o total de 72.057 – 58.055 para alunos de licenciatura, 9.019 para professores da educação básica e 4.983 para professores dos cursos de licenciatura. Foram apoiados ainda 1.010 bolsistas no âmbito do Observatório da Educação (Obeduc) e 1.068 na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep). **O investimento total nesses programas**, em 2016, foi de R\$ 661.754.041,62. Em 2017, a Capes dará continuidade ao financiamento das turmas do Parfor e **dos projetos vigentes do Pibid**, promovendo o alinhamento de suas ações com a Política de Formação dos Profissionais da Educação definida pelo Ministério da Educação. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017, n.p., grifo nosso).

Nota-se que o investimento total (R\$ 661.754.041,62) foi um pouco menor do que o de 2015 (R\$ 672.449.085,92), ressaltando-se que os números de 2016 incluem dois programas, Observatório da Educação (Obeduc) e Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep), assim como o orçamento de 2015 incluía também o Parfor. Outra informação importante na notícia veiculada pela Capes em seu portal é de que se dará continuidade aos projetos "vigentes" do Pibid, o que deixa em aberto a compreensão se isto significa que não serão abertos novos editais e apenas se concluirá os contratos realizados e em vigência, ou se o programa terá continuidade e novos investimentos.

A Tabela 4 traz, conforme o Relatório de Gestão 2009-2013, o número de bolsas concedidas por região no período:

**Tabela 4.** Número de bolsas por região e modalidade (2009-2013)

Região	Bolsistas de iniciação à docência	Coordenadores e supervisores	Total
N	4.408	1.000	5.408
NE	11.789	2.489	14.278
CO	3.565	906	4.471
SE	10.931	2.569	13.500
S	9.399	2.265	11.664
<b>Total</b>	40.092	9.229	49.321

Fonte: Coordenadoria de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013a, p. 36)

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016>>. Acesso em: 07 jun. 2017

Percebe-se que a região Centro-Oeste é a que possuía, neste período, o menor número de bolsistas, sendo a região Nordeste, por outro lado, a que possuía o maior quantitativo de bolsas. Em relação aos números de Mato Grosso do Sul, o Relatório de Gestão 2009-2013 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a) indicava haver no estado, até 2013, a concessão de 303 bolsas para coordenadores e 1.214 para licenciandos.

Um dado importante apontado pelo Relatório da Fundação Carlos Chagas (2014) diz respeito à relação entre o número de bolsistas licenciandos e seus supervisores e coordenadores de área:

A razão entre o número de Licenciandos Bolsistas por Professor Supervisor, no total de editais, foi de 7, sendo a mínima de 3 e a máxima de 17. **É na região Centro-Oeste que essa razão é a mais alta.** A razão Licenciando Bolsista por Coordenador de Área ficou em média em 17, sendo a mínima 5 e a máxima 93, evidenciando grandes discrepâncias institucionais e regionais. A proporção Professor Supervisor por Coordenador de Área ficou em torno de 3, com um mínimo de 1 e um máximo de 10. Na região Norte é onde essa proporção é a menor, em média. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 22, grifo nosso).

Essa proporção entre licenciandos, supervisores e coordenadores de área denota o nível de atenção individual que será dispensada a cada pibidiano. Entendemos que quanto mais elevada essa razão, como no caso da região Centro-Oeste, em que um professor supervisor fica responsável por 17 pibidianos, a qualidade do acompanhamento poderá ficar prejudicada.

No relatório regional produzido para a pesquisa “Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência”, os dados referem-se especificamente aos números do Pibid junto à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), instituição que iniciou suas atividades no Programa com a aprovação, em 2009, do projeto “Iniciação à docência: fortalecendo compromisso entre universidade e escolas de educação básica”.

O projeto institucional abrangeu, inicialmente, 14 cursos de licenciaturas de 10 unidades universitárias: Amambai (Ciências Sociais e História), Campo Grande (Pedagogia), Cassilândia (Letras e Matemática), Coxim (Ciências Biológicas), Ivinhema (Ciências Biológicas), Jardim (Geografia e Letras), Mundo Novo (Ciências Biológicas), Naviraí (Química), Nova Andradina (Matemática), Paranaíba (Ciências Sociais e Pedagogia) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Foram concedidas 128 bolsas de iniciação à docência para os acadêmicos, 14 bolsas de supervisão para os professores das escolas parceiras e 6 bolsas de coordenação para professores da UEMS, responsáveis pelo desenvolvimento dos subprojetos ligados às licenciaturas em que atuavam. A coordenação institucional ficou a cargo do Prof. Dr. Lucélio Ferreira Simião.

Segundo Catanante (2011, p. 2.992):

As escolas foram divididas em dois grupos. No grupo 1 escolas com IDEB abaixo da média nacional e no grupo 2 escolas com IDEB acima da média nacional. Essa organização foi pensada com o objetivo de colocar os licenciados em contato com a diversidade de escolas, de práticas pedagógicas e de níveis diferenciados de aprendizagem dos alunos matriculados na educação básica, pois os acadêmicos poderão fazer a rotatividade entre as escolas atendidas pelo PIBID/UEMS.

Em 2011 foi aprovado projeto institucional intitulado “A Construção da Identidade Profissional Docente: formação compartilhada entre a Universidade e a Escola de Educação Básica”. O projeto abrangeu novamente 14 cursos de licenciaturas de 10 unidades universitárias. O número de bolsas de Iniciação à docência diminuiu para 108, manteve-se as 14 bolsas de supervisão e aumentou-se para 14 as bolsas de coordenação de área.

Com o lançamento, em 2012, de novo edital da Capes, pode-se ampliar os dois projetos em desenvolvimento, que passaram a contemplar todos os cursos de licenciatura da UEMS. O projeto do Edital 2009 ampliou de 128 para 188 bolsas de iniciação à docência, de 14 para 30 bolsas de supervisão e de 6 para 14 bolsas de coordenação de área. O projeto do edital de 2011, por sua vez, passou de 128 para 168 bolsas de iniciação à docência, de 14 para 27 bolsas de supervisão e manteve-se as 14 bolsas de coordenação de área.

Para o período de 2014-2018, segundo o Relatório de Bolsistas com Conta Ativa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL<sup>51</sup>, 2016), a UEMS conta com 34 subprojetos, dos quais 27 estão ligados a áreas específicas de cada licenciatura e 7 são interdisciplinares, abrangendo dois ou mais cursos de licenciatura. O total de bolsas aprovadas para esse quadriênio é de 875 bolsas: 696 bolsas de iniciação à docência, 116 bolsas de supervisão, 58 bolsas de coordenação de área, 4 bolsas de

---

<sup>51</sup> Disponível em: [http://www.uems.br/assets/uploads/pibid/arquivos/4\\_2016-04-12\\_00-31-44.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/pibid/arquivos/4_2016-04-12_00-31-44.pdf). Acesso em 18 abr. 2017.

coordenação de gestão e 1 bolsa de coordenação institucional. O aumento no número de bolsistas de iniciação à docência, em relação a 2014, foi de 96,6%. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2017)<sup>52</sup>

### 2.3.2 Perfil dos pibidianos

Na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2014), encontramos informações sobre algumas características que ajudam a compor o perfil dos participantes do Pibid que responderam aos questionários. Um item constante nas perguntas dos coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas estava relacionado ao sexo (feminino ou masculino) e à autodeclaração de raça. Os questionários dos coordenadores institucionais não possuíam itens de caracterização, portanto, os dados apresentados não os incluem.

No Quadro 3, elaborado a partir das informações disponíveis no relatório da Fundação Carlos Chagas, podemos comparar a relação entre o número de homens e mulheres bolsistas do Pibid, portanto, graduandos de cursos de licenciatura, optantes da profissão docente. Em seguida, comparamos com as informações do Relatório de Gestão da Capes 2009-2013 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a) e do relatório dos ex-pibidianos da UEMS, em nível regional.

**Quadro 3.** Perfil dos respondentes da pesquisa da FCC quanto ao sexo.

Sexo						
	Geral	Região Sul	Região Norte	Região Sudeste	Região Centro-Oeste	Região Nordeste
<b>CA</b>	Maioria: F (O relatório não especifica o número exato)	68,9% F 31,1% M	Não informado	63,7% F 36,3% M	Não informado	52% F 48% M
<b>PS</b>	Dois terços: F	82,2% F 17,8 M	61,8 F 38,2% M	Não informado	78,3% F 21,7% M	62,4% F 37,6% M
<b>LB</b>	67,5% F 32,5% M	Não informado	63,3% F 36,7%, M	Não informado	Não informado	61,2% F 38,8% M

Legenda: CA= Coordenadores de Área; PS= Professores Supervisores; LB= Licenciando bolsista; F=feminino; M=masculino.

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2014)

Organização: Sousa, 2017.

<sup>52</sup> Disponível em: <http://www.uems.br/pibid/menu/5cd9eebb1774ec0bef0bf0cf4a4cb35a>. Acesso em 15 maio. 2017.

O Relatório de Gestão 2009-2013 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a) traz resultados semelhantes: 69% dos bolsistas pesquisados são do sexo feminino e 31% do sexo masculino.

O questionário (survey) aplicado na pesquisa “Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência”, respondido por ex-pibidianos egressos da UEMS, não continha uma questão sobre o sexo dos participantes. No entanto, percebemos nos relatórios em que houve essa caracterização a predominância do sexo feminino entre os bolsistas licenciados, o que aponta, igualmente, para o que tem sido chamado de feminização<sup>53</sup> do magistério, um fenômeno historicamente situado e envolto em questões de ordem política e social.

A feminização da profissão docente na escola de ensino fundamental marcou um importante momento na existência e na representação simbólica das mulheres. Há outras profissões que se feminizaram, mas, talvez, apenas o magistério foi tão importante desde o ponto de vista simbólico e político: os Estados nacionais latino-americanos, recém-constituídos, depositaram nas mãos do corpo docente feminino a tarefa de reproduzir os fundamentos da nova identidade nacional. (YANNOULAS, 2011, p. 274).

O gérmen dessa discriminação pode ser compreendido, no campo da sociologia, por uma visão androcêntrica do mundo social, que contribui para formar e conformar *habitus* distintos, ou seja, disposições que se exteriorizam nos corpos, nas formas de agir e interagir, de se comportar e pensar.

Segundo Bourdieu (2012), historicamente a sociedade atribui às mulheres os trabalhos menos qualificados:

Se a estatística estabelece que as profissões ditas qualificadas caibam sobretudo aos homens, ao passo que os trabalhos atribuídos às mulheres sejam "sem qualificação", é, em parte, porque toda profissão, seja ela qual for, vê-se de certo modo qualificada pelo fato de ser realizada por homens

---

<sup>53</sup>De acordo com Yannoulas (2011, p. 271), "na literatura especializada sobre gênero e trabalho são utilizados, alternativamente, dois significados diferentes para a categoria de feminização das profissões e ocupações, que se correspondem com metodologias e técnicas distintas para a coleta e análise de informação pertinente." Assim, a autora associa o termo feminização a um significado quantitativo, que se refere "ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos", e o termo feminização a um significado qualitativo, "que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminização ou aumento quantitativo e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época"

(que, sob este ponto de vista, são todas, por definição, de qualidade. (BOURDIEU, 2012, 75).

O processo de feminização do magistério, portanto, traz implicações sobre o seu valor social, pois, embora possa ser considerado uma conquista das mulheres que a profissão tenha sofrido uma abertura que as incluísse, isso ocorreu devido ao que Yannoulas (2011, p. 274) denomina de "argumentos naturalistas da identidade feminina", quando as mulheres passaram a ser consideradas mais apropriadas para a docência, sobretudo das crianças, ainda que, do ponto de vista financeiro, a baixa remuneração se justificasse pelo "argumento ecológico da identidade feminina, pois as mulheres apenas precisariam de um salário complementar", pois caberia ao homem, chefe de família, desempenhar o papel de provedor principal. (YANNOULAS, 2011, p. 274).

Essa naturalização do que seriam características femininas, a quem se atribui a docilidade, o cuidado com o outro, ou seja, dons maternais e universalmente presentes em todas as mulheres, fez com que seu encaminhamento para a docência fosse considerado vocacional, missionário, contribuindo para a desvalorização da profissão e para a aceitação de condições de trabalho aquém do necessário, como falta de materiais, local adequado, salário digno, entre tantos outros fatores que fazem com que a profissão tenha chegado aos altos índices de rejeição entre os concluintes do ensino médio, conforme apontado na introdução de estudo.

Esse perfil dos profissionais do magistério revela questões importantes: a conquista das mulheres em relação ao acesso à profissão docente, em um momento histórico em que a prevalência era masculina; a conseqüente desvalorização em relação ao salário e ao prestígio social que esse fato, entre outros fatores, contribuiu para agravar; a atribuição ao profissional de características ditas femininas, que desvinculavam a atuação profissional de uma sólida formação acadêmica e atribuíam à vocação e ao dom maternal das mulheres a opção, naturalizada, de que fossem as mulheres a ocupar os cargos de professores, sobretudo quando se trata do ensino de crianças; e a dificuldade que trouxe para os homens, posteriormente, de atuar na educação infantil e anos iniciais.

Assim, observamos que o perfil dos pibidianos participantes da pesquisa não difere do quadro geral do magistério encontrado nacionalmente. Essa desigualdade de distribuição do sexo também é mantida em relação à representação das raças, como

podemos verificar nos dados das pesquisas da Fundação Carlos Chagas (2014) e no Relatório de Gestão 2009-2013 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a). Ressaltamos que nos dados de Mato Grosso do Sul da pesquisa nacional “Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência” não havia, no questionário survey, uma questão referente à autodeclaração de raça.

Usando as informações constantes no relatório da Fundação Carlos Chagas, organizamos os dados no Quadro 4, assim como fizemos em relação ao sexo:

**Quadro 4.** Perfil dos respondentes da pesquisa da FCC quanto à autodeclaração de raça.

Raça						
	Geral	Região Sul	Região Norte	Região Sudeste	Região Centro-Oeste	Região Nordeste
<b>CA</b>	67% branco 24% pardo/mulato 5,8% negro 1,8% oriental 0,9% indígena	88,8% branco	55,3%, pardo/mulato	73,7% branco	Não informado	57,3% pardo/mulato
<b>PS</b>	65% B	88,7% branco	61% P/M 6,4% N	71,5% branco	Não informado	45,4% pardo/mulato 11,6% negro
<b>LB</b>	53% branco 33% pardo/mulato 10% negro 1% oriental 2% indígena	81% branco	19% branco 8% indígena 60% pardo / mulato	58% branco	Não informado	29% branco 17% negro

Legenda: CA= Coordenadores de Área; PS= Professores Supervisores; LB= Licenciando bolsista;

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2014)

Organização: a autora.

No Relatório de Gestão da Capes, encontramos resultados semelhantes, porém não separados por regiões: 51% dos bolsistas se autodeclararam brancos, 11% negros, 35% pardos ou mulatos, 1% amarelo ou de origem oriental e 2% indígena ou de origem indígena. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a).

O primeiro fator que nos chamou a atenção, no relatório de pesquisa da Fundação Carlos Chagas, foi a falta de informações referentes à autodeclaração de raça dos respondentes da região Centro-Oeste. Entendemos que este é um item relevante para levantamento do perfil dos licenciandos participantes do Pibid e revela dados importantes sobre a distribuição das raças entre os universitários que optam pela docência.

Igualmente, nos dados do questionário dos egressos do Pibid da UEMS, em Mato Grosso do Sul, não encontramos essa informação, que poderia dar indícios se a política de cotas adotadas na universidade para negros/pardos e indígenas tem se refletido nas licenciaturas e se estes estão incluídos em um programa que concede bolsas, as quais podem contribuir para a permanência e melhor aproveitamento dos estudos acadêmicos e formação docente de um público que, historicamente, tem sido excluído do sistema de ensino superior.

Em um país em que, segundo o Portal Brasil<sup>54</sup> (2012, n.p.), em comparação com o Censo realizado em 2000, o último censo, realizado em 2010, mostrou que "[...] o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1% (82 milhões de pessoas)" e que a "proporção de pretos também subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões) no mesmo período", sendo que "a população que se autodeclara branca caiu de 53,7% para 47,7% (91 milhões de brasileiros)", encontramos, nos dados gerais dos dois relatórios, uma maioria de pibidianos, coordenadores e professores supervisores brancos.

Os dados do Censo Demográfico de 2010 apontaram também "[...] a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram pretos e 13,4% pardos."(PORTAL BRASIL, 2012, n.p.).

Mesmo entre aqueles que têm acesso ao nível superior, existem diferenças em relação aos cursos escolhidos pela população que se autodeclara não branca. São nas licenciaturas que o índice de pessoas autodeclaradas pretas são mais elevados:

Como os pretos representam 8% na sociedade brasileira, constata-se que três dos cursos selecionados (História, Música e Pedagogia) têm percentuais de pretos superiores aos da sociedade. Os cursos mais competitivos, por sua vez, tendem a ter percentuais menores de pretos. Já havíamos constatado no estudo anterior, publicado pela Flacso/Brasil, e constatamos novamente que em 16 cursos a representação percentual de pretos é igual ou superior à da sociedade. Estes cursos são em geral cursos de licenciatura e os de baixa demanda. (RISTOFF, 2014, p. 732).

Em Mato Grosso do Sul, a UEMS possui uma política de cotas também para a população indígena, que corresponde, no estado, segundo os dados do IBGE, a 73.295 pessoas, ou 9% da população autodeclarada indígena do Brasil. Em pesquisa sobre

---

<sup>54</sup> Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira> Acesso em 09 jun. 2017.

egressos do curso de Pedagogia da unidade universitária de Campo Grande da UEMS, Rocha (2016) aponta as dificuldades dos acadêmicos cotistas em acompanhar o currículo, e sua consequente evasão da licenciatura:

No que se refere à evasão do curso, as participantes dos ateliês foram enfáticas em levantar algumas questões em relação à receptividade dos professores com os alunos cotistas e com aqueles que apresentavam dificuldades em acompanhar a turma: "*Na minha turma havia indígenas e uma intolerância muito grande dos professores em relação a eles na questão das leituras e exposições, pois exigiam muito e muitos estavam parados sem estudar fazia tempo, não só indígenas os outros também, e já no primeiro ano a exigência era grande não havia uma adaptação primeiro, foi tudo de supetão.*" (Lírio). Como apontado pelas participantes dos ateliês, com a presença dos cotistas, como os indígenas, questões ligadas à organização das disciplinas curriculares se agravam. Por ter que concluir os Seminários já nos primeiros momentos do curso, uma vez que os módulos não são retomados no ano seguinte, as dificuldades de muitos deles ficavam acentuadas, principalmente no que se refere a se expressar oralmente e por escrito, pois precisavam, logo no primeiro ano do curso, conciliar sua língua materna com a linguagem acadêmica utilizada na universidade. Uma aproximação maior dos professores, bem como a consideração pelas diferenças culturais desses alunos, poderiam atenuar essas dificuldades. (ROCHA, 2016, p. 133-134, grifo da autora).

Essa dificuldade nos leva a refletir sobre o que Bourdieu (1998a) denomina como os "excluídos do interior", ou seja, aqueles que, embora consigam acessar o ensino superior, são paulatinamente excluídos pois não se criam condições de acompanhamento e decifração do código linguístico ali utilizado, devido à crença em uma igualdade ilusória e falaciosa:

[...] a linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, [...] a linguagem universitária é muito desigualmente distante da linguagem efetivamente falada pelas diferentes classes sociais, [logo] não se pode conceber educandos iguais em direitos e deveres frente à língua universitária e frente ao uso universitário da língua, sem se condenar a creditar ao dom um grande número de desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais. (BOURDIEU, 1998a, p. 56).

Em última instância, portanto, segundo a teoria bourdieusiana, essas desigualdades, ainda que comportem questões de gênero e raça que as podem acentuar, mostram-se como desigualdades ligadas às posições de origem na estrutura social. Conforme Bourdieu (2013, p. 132), "[...] é pelo desvio entre as exigências implícitas do sistema de ensino e a realidade de seu público que se explicam tanto a função conservadora da pedagogia tradicional quanto os princípios de uma pedagogia [...] que exprime a contradição desse sistema [...]". Como o exemplo trazido por Rocha (2016)

atesta, em relação aos estudantes cotistas do curso de Pedagogia, quando relata a "intolerância" dos professores com as dificuldades de aprendizagem dos indígenas, os professores, como agentes no campo educacional, esperam que haja, implicitamente, "o mínimo de adequação entre a mensagem pedagógica e a aptidão dos receptores a decifrá-la" (BOURDIEU, 2013, p. 130). Assim, para Bourdieu, o sistema de ensino se baseia:

[...] sobre uma pedagogia de tipo tradicional que pode preencher sua função de inculcação exceto na medida em que se dirige a estudantes dotados do capital linguístico e cultural - e da aptidão a fazê-lo frutificar - que ele pressupõe e consagra sem jamais exigí-lo expressamente e sem transmiti-lo metodicamente. (BOURDIEU, 2013, p.130).

Quando observamos nos 3 relatórios em questão que a maioria dos pibidianos cursou a escola básica em escolas públicas, percebemos que as defasagens, em termos de capital linguístico e cultural, ou seja, da presença ou ausência de conhecimento dos códigos utilizados no campo educacional e, sobretudo, universitário, provém de sua posição na estrutura social.

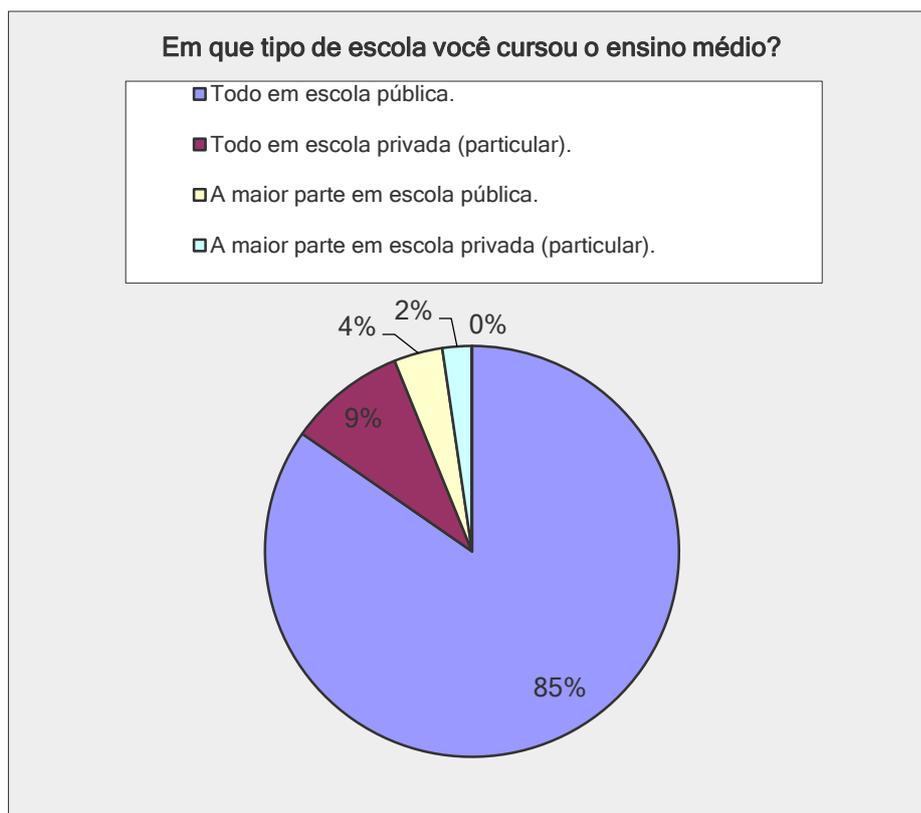
No Relatório da Fundação Carlos Chagas (2014) encontramos a seguinte informação:

Mais de  $\frac{3}{4}$  do total de Licenciandos respondentes do questionário afirmaram ter feito todo o ensino médio em escolas da rede pública de ensino. Outros 16% declararam ter feito em escolas privadas e 5%, parte na rede pública e parte em escola privada. Cabe ressaltar que, na região Sudeste, observou-se o maior percentual de Licenciandos Bolsistas que disseram ter feito o ensino médio em escolas particulares, correspondendo a 23% do total regional. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 28).

No Relatório de Gestão 2009-2013 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a), igualmente, percebemos que a maior parte dos licenciandos que participaram do Pibid estudaram em escolas públicas durante o ensino médio: 74% em escolas públicas, 16% em escolas de natureza jurídica privada, 5% em públicas e privadas e 5% não quiseram declarar.

No gráfico gerado pelo sistema survey utilizado na pesquisa realizada entre os egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, encontramos, similarmente, a maior proporção de pibidianos oriundos da escola pública:

**Gráfico 1.** Tipo de escola em que os ex-pibidianos da UEMS cursaram o ensino médio.



Fonte: Nogueira (2017a)

Esses dados indicam, por um lado, que o Pibid atende a estudantes egressos da escola pública, os quais, presume-se, provêm de classes populares, a quem a bolsa de iniciação à docência, do ponto de vista financeiro, pode ser fonte de incentivo para a conclusão da licenciatura, por contribuir, mesmo que minimamente, para o financiamento de suas despesas acadêmicas e para que não se voltem para o mercado de trabalho em tempo integral, levando ora à evasão ora à realização do curso sem o devido tempo para dedicação e aprofundamento dos estudos.

Por outro lado, indica que o perfil dos pibidianos, no Brasil e em Mato Grosso do Sul, condiz com as pesquisas nacionais que apontam que são os estudantes que tiveram poucas oportunidades de investimento em ampliação do capital cultural os que optam pelas licenciaturas.

Esse perfil indica a urgência de se criar políticas que melhorem qualitativamente a formação inicial dos professores, articulando a teoria e a prática docente, a fim de que haja maior aproveitamento dos estudos acadêmicos para a constituição de um profissional que possa contribuir, ao voltar à educação básica como professor, também para a melhoria desse nível de ensino nas escolas públicas.

Essas políticas precisam levar em consideração, adicionalmente, a questão da inserção profissional dos professores iniciantes, com sistemas de acompanhamento institucionalizados em nível nacional e não dependentes de ocasionais iniciativas das secretarias de educação municipais ou estaduais. O Pibid, entendemos, atende parcialmente a esses requisitos, pois tem proporcionado uma formação inicial melhor articulada com o exercício da profissão na escola básica, segundo os resultados das pesquisas, sobre os quais trataremos com maiores detalhes adiante.

### 2.3.3 Efeitos do Pibid: o que dizem as pesquisas

Nesse tópico, analisaremos, além das respostas aos questionários das 3 pesquisas com foco na percepção dos participantes quanto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, as publicações científicas e teses de Doutorado apresentadas na introdução desse estudo. Ressaltamos que no relatório específico de Mato Grosso do Sul, sob coordenação geral da Profa Dra. Marli André, apenas os licenciandos bolsistas foram participantes, portanto, apenas na análise das respostas desse segmento traremos suas contribuições.

No Relatório da Fundação Carlos Chagas (2014), essas respostas são derivadas de questões abertas, feitas aos licenciandos bolsistas, professores supervisores, coordenadores de área e coordenadores institucionais. No Relatório de Gestão 2009-2013 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a), os dados são compostos tanto pelos resultados da avaliação externa realizada pela Fundação Carlos Chagas como pela análise de relatórios e outros instrumentos de pesquisa utilizados pela própria instituição.

#### 2.3.3.1 Coordenadores de Área

Na avaliação externa empreendida pela Fundação Carlos Chagas, o questionário continha uma questão aberta que indagava aos Coordenadores de Área: "Como você avalia o Pibid para sua formação profissional e a formação dos estudantes? Justifique sua resposta". No relatório, as respostas foram agrupadas segundo as proximidades entre seu enunciado, "[...] em quatro focos de referência: a) as contribuições do Pibid para o próprio coordenador; b) as contribuições para a IES, para o curso ou escolas; c) contribuições para os Licenciandos e d) contribuições para os Professores

Supervisores." (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 26). No Quadro 5, procuramos sintetizar esses resultados:

**Quadro 5.** Respostas dos Coordenadores de Área sobre as contribuições do Pibid na pesquisa FCC

Categorias de respostas: contribuições do Pibid
Aproximar o licenciando do contexto da escola básica desde o início do curso de licenciatura
Proporcionar aos licenciados uma formação profissional mais qualificada.
Estimular os licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e de pesquisa relativa ao ensino e à escola, bem como contribuir para a valorização da docência por parte dos estudantes.
Formação continuada ou atualização pedagógica dos docentes das IES
Aproximar os próprios Coordenadores de Área do contexto da escola básica;
Formação continuada aos Professores Supervisores, de modo mais qualificado, e o estímulo a sua procura por novos conhecimentos;
Valorizar e reconhecer o professor da escola básica e seu trabalho
Desenvolvimento de ações compartilhadas entre Licenciandos Bolsistas, Professores Supervisores e professores das IES, e à promoção mais efetiva do diálogo entre a IES e as escolas

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2014, p. 26).

Organização: a autora.

Podemos observar que os Coordenadores de Área indicam contribuições do Pibid não somente para a formação do licenciando bolsista, mas para sua própria formação e dos professores supervisores nas escolas parceiras. Ao inserir os bolsistas no contexto do cotidiano escolar, com o suporte da universidade e com um profissional da escola especialmente atento à sua atuação, tanto o futuro profissional como a escola e a universidade se veem imbuídos da responsabilidade de debater os problemas com que se defrontam, principalmente de aprendizagem, em busca de soluções conjuntas.

Esse movimento pode levar os docentes das IES a repensarem as formas de ensino das teorias educacionais, de modo que façam sentido frente aos desafios da educação básica. De maneira similar, pode contribuir para que os supervisores locais reflitam e participem dos problemas educacionais encontrados no dia a dia das salas de aula, uma vez que uma das características da profissão docente apontadas por Marcelo Garcia (2010, p. 16) é um certo "isolamento", tido "como norma e cultura profissional", que priva os profissionais da escola "[...] da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira." Nesse sentido, a participação dos professores supervisores vai ao encontro de um dos objetivos institucionais do Pibid: "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." (BRASIL, 2013c, p. 2).

Em sua tese, Honório (2014), ao investigar egressos de cursos de Pedagogia de 3 universidades paulistas, uma federal e duas estaduais, que participaram do Pibid em sua formação inicial, aponta as implicações dessa rede de cooperação fomentada pelo programa:

O fato dos supervisores frequentarem reuniões na universidade, dos coordenadores de área participarem de encontros na escola, dos bolsistas terem encontros semanais com seus colegas, de alguns projetos serem interdisciplinares, favorece o intercâmbio e um sentimento de responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos. Essa interação contribui com a valorização dos saberes da prática dos professores e fomenta o trabalho colaborativo entre universidade e escola. Há que se admitir que a construção desses vínculos de relacionamento é trabalhosa, uma vez que cada sujeito carrega valores, crenças, expectativas, enfim, 210 histórias de vida singulares construídas socialmente. Os desafios de todos os envolvidos no PIBID é respeitar e negociar pontos de vista na direção de uma cultura de colaboração. (HONÓRIO, 2014, p. 209-210).

De fato, em um espaço do questionário que permitia a escrita de um relato ou depoimento sucinto sobre a importância do Pibid para a instituição e para o curso de licenciatura em que o Coordenador de Área atuava, o relatório aponta que um aspecto "[...] parece percorrer subliminarmente muitos depoimentos, qual seja, o Pibid como um fato 'provocador', 'perturbador', na expressão usada no depoimento – 'tensionador', no âmbito das rotinas estabelecidas no cotidiano das licenciaturas." (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 30). Por extensão, poderíamos dizer, baseados nas respostas anteriores, que não somente das rotinas das licenciaturas, como também da própria escola.

Nesses depoimentos, alguns outros aspectos são mencionados. A valorização das licenciaturas e da profissão docente, proporcionalmente, é o mais citado entre os escritos dos Coordenadores de Área, o que se mostra relevantes, considerando-se que o Pibid tem como um dos seus objetivos "contribuir para a valorização do magistério" (BRASIL, 2013, p.2). Os respondentes ressaltam, também, o aumento do interesse pelas licenciaturas e a diminuição da evasão no curso com o aumento das conclusões, um aspecto importante, tendo em vista a pouca atratividade da profissão docente entre os concluintes do ensino médio, apontada no início desse estudo. Em síntese, segundo o relatório, os Coordenadores de Área consideraram que

[...] o Pibid vem sendo extremamente valoroso para dar um novo sentido e significados para as licenciaturas, tanto internamente às IES, como externamente – junto às secretarias de educação, às comunidades escolares e mesmo dos pais, propiciando a elas um novo tipo de imagem, de visibilidade, de relevo e consideração. Isso se coaduna com sua revitalização, a seguir considerada. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 34).

O relatório também abriu espaço para que os participantes relatassem críticas e sugestões. No conjunto das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste não houve enunciação clara de críticas, e no conjunto dos relatos dos Coordenadores de Área das regiões Sul-Sudeste estas corresponderam a apenas 3,4% do total das respostas.

Sintetizamos no Quadro 6 as críticas e sugestões desse segmento do Pibid, que podem apontar para possíveis intervenções que venham contribuir para melhorias e ampliação do programa.

**Quadro 6.** Críticas e sugestões dos Coordenadores de Área para melhoria do Pibid na pesquisa FCC.

<b>CRÍTICAS</b>
Modelo de relatório excessivamente técnico e burocrático;
Número excessivo de licenciados bolsistas e professores supervisores por coordenador de área;
<b>SUGESTÕES</b>
Continuidade do programa;
Aumento no valor da bolsa;
Concessão de auxílio transporte aos licenciandos bolsistas;
Disponibilização de recursos para aquisição de material permanente (acervo bibliográfico, montagem de laboratórios, produção de material didático);
Disponibilização de verba de custeio para a participação dos bolsistas (Licenciandos, Professores Supervisores e Coordenadores de Área) em eventos específicos do Pibid ou outros eventos científicos;
Auxílio para a produção de material didático para as escolas.
Maior intercâmbio com outras unidades e IES e integração de subprojetos da mesma área;
Melhoria nos procedimentos burocráticos e maior rapidez na liberação de verbas, a fim de atender aos tempos do calendário escolar;
Previsão de bolsa para mais de um Coordenador de Área (Sudeste e Nordeste);
Diminuição do número de Licenciandos Bolsistas acompanhados pelos Professores Supervisores nas escolas.

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2013, p. 41-46)

Organização: a autora.

No Relatório de Gestão 2009-2013 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p. 61), além dos resultados da avaliação externa realizada pela Fundação Carlos Chagas, também é apresentado uma síntese da análise de "[...] Relatórios de Gestão da DEB, a partir de

depoimentos, questionários e relatórios anuais dos projetos das IES", em que, segundo os Coordenadores de Área, são apontadas como contribuições e impactos do Pibid:

- a) motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional;
- b) elevação da autoestima e reconhecimento entre os pares;
- c) diálogo com as escolas onde os futuros professores trabalharão;
- d) revisão de projetos pedagógicos das disciplinas;
- e) adoção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação e incentivo à inovação na formação de professores;
- f) produção, publicação e apresentação de artigos científicos sobre formação de professores. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p. 69).

Esses são itens que convergem com os resultados da avaliação externa, e referem-se a aspectos ligados tanto à formação do próprio coordenador como do licenciando, do professor do ensino superior e dos professores das escolas que atuam como supervisores locais. Destacamos, ainda, a produção e publicação de artigos científicos que contribui para a divulgação dos conhecimentos advindos das discussões sobre os problemas enfrentados pelos pibidianos no cotidiano das escolas, bem como da adoção de novas linguagens nos processos de ensino e aprendizagem.

#### 2.3.3.2 Licenciandos Bolsistas

Com base nas respostas à questão aberta "Como você avalia o Pibid para sua formação profissional e a formação dos estudantes? Justifique sua resposta", a Fundação Carlos Chagas elaborou 44 referências-base, que foram "agrupadas em seis categorias compreensivas relativas cada uma a um foco que aglutina um subconjunto de referências." As categorias foram: "a) ao contexto em que as ações do Pibid se colocam; b) ao trabalho docente; c) aos alunos da escola básica; d) a contribuições para a escola; e) à profissão docente; f) aos fatores de desenvolvimento profissional." (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 47).

Assim como no item anterior, sintetizamos no Quadro 7 as respostas dos agrupamentos Sul/Sudeste e Norte/Nordeste e Centro-Oeste, conforme aparecem no relatório da Fundação Carlos Chagas.

**Quadro 7.** Contribuições do Pibid segundo os Licenciandos Bolsistas na pesquisa FCC.

Respostas dos Pibidianos
O Pibid é importante e significativo para a formação profissional.
Contribui para a elevação da qualidade dos cursos de formação inicial de professores e o enriquecimento do currículo.
Abertura de visão para várias possibilidades e problemáticas relacionadas ao ato de ensinar.
Colocar-se no lugar da condição de professor e conhecer a realidade do trabalho docente.
Conhecer/desenvolver metodologias diversificadas, participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.
Vivenciar a escola e a sala de aula.
Planejar, preparar e aplicar ações pedagógicas em sala de aula.
Aquisição de uma nova visão sobre a relação professor-aluno, professor-disciplina.
Ter um contato maior com os alunos da educação básica.
Tomar consciência de todos os problemas que surgem na realidade do atual sistema educacional brasileiro.
Possibilidade de vivência da realidade escolar e a aprendizagem na prática.
Adquirir experiência com a docência.
Viver a realidade dentro da escola e aprender na prática.

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2014, p. 50-51).

Organização: a autora.

No Relatório de Gestão 2009-2013 é apresentada uma síntese das contribuições do Pibid segundo os bolsistas de iniciação à docência:

Do ponto de vista dos bolsistas de iniciação à docência:

- a) formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
- b) melhoria no desempenho acadêmico;
- c) descoberta do espaço de autonomia que o professor tem na escola;
- d) adoção de atitudes inovadoras e criativas;
- e) definição pelo exercício do magistério por parte de alunos que fizeram licenciatura como opção secundária;
- f) aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos, em cursos de especialização e em mestrados;
- g) contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram;
- h) produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
- i) crescente participação de trabalhos de bolsistas do Pibid em eventos acadêmicos e científicos no país e no exterior;
- j) adoção de linguagens e tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano da escola e da própria formação (uso de ferramentas como Google Maps, abertura de laboratórios de Ciências e Informática então fechados nas escolas etc.). (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p. 69).

Na tese de Camargo (2015), que analisou os impactos do Pibid na formação inicial de acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade confessional e privada do estado de São Paulo, essas contribuições são assim mencionadas:

A participação no PIBID, como foi desenhado e executado pela coordenação institucional e de área da IES proponente do programa estudado, possibilitou aos estudantes de Pedagogia **uma proximidade bastante concreta com o trabalho docente**. Para esses estudantes tal proximidade trouxe desafios e superações diante das tarefas cotidianas de um professor e contribuiu significativamente para seu processo de constituição docente. Desse modo, antecipar o contato com o futuro local de trabalho possibilitou aos futuros professores o exercício do ofício docente como: preparar uma aula, 'dar' uma aula, auxiliar o professor supervisor participar das diferentes reuniões que compõe a rotina da escola, preparar e participar dos eventos com os alunos, auxiliar na mudança da escola de prédio, entre outros. (CAMARGO, 2015, p. 173).

Percebemos que algumas respostas encontradas na pesquisa da Fundação Carlos Chagas, como " Colocar-se no lugar da condição de professor e conhecer a realidade do trabalho docente", "Vivenciar a escola e a sala de aula", "Ter um contato maior com os alunos da educação básica", "Possibilidade de vivência da realidade escolar e a aprendizagem na prática", "Adquirir experiência com a docência" e "Viver a realidade dentro da escola e aprender na prática", bem como na pesquisa de Camargo (2015), ao mencionar a "proximidade bastante concreta com o trabalho docente" referem-se, em síntese, ao mesmo aspecto: a modificação do *habitus*, ou seja, dos esquemas de percepção e crenças que formam as práticas, por meio da experiência e prática docente ainda no curso da licenciatura, contribuindo para transformar a visão que o licenciando possuía da escola como estudante.

A formação do *habitus* não está relacionada a uma simples repetição mecânica de ações dos sujeitos, ou mesmo ao ensino formal dos preceitos de uma profissão; antes, demanda mediações mais amplas, que englobam as noções de *ethos* e *hexis*. Para Bourdieu (1984, p. 138-139), o *ethos* refere-se ao "conjunto objetivamente sistemático de disposições de dimensão ética, de princípios práticos" e a *hexis* à manifestação de sua incorporação, ou seja, aquelas ações que "se tornaram posturas, disposições do corpo [...] maneiras de estar de pé, de andar, de falar. A força do *ethos* é ter se tornado uma moral que se tornou *hexis*, gesto, postura." Essas dimensões constituem o *habitus*, que se relaciona àquilo "que se adquiriu, mas encarnou de modo duradouro no corpo sob a forma de disposições permanentes."

Ao vivenciar sistematicamente as experiências do cotidiano escolar, durante um tempo considerável, o pibidiano é exposto ao campo social em que atuará como profissional. Existe, segundo a teoria bourdieusiana, uma relação dialética entre o campo, o *ethos*, a *hexis* e o *habitus*, o que nos leva a problematizar o movimento do

*habitus* a partir da inserção dos licenciandos no campo, da convivência com suas regras tácitas, do debate sobre o universo simbólico ali constituído e reproduzido.

Gonzatti (2015), ao realizar um estudo de caso em 3 escolas parceiras do projeto Interdisciplinar do Pibid, desenvolvido pelo Centro Universitário Univates, localizado no município de Lajeado/RS, em que entrevistou licenciandos bolsistas, professores supervisores e coordenadores de área, identifica esse processo como:

[...] a constituição de uma identidade docente, isto é, o Pibid propicia o desenvolvimento de elementos relacionados ao valor social, ideológico e psicológico da profissão professor, que está atravessado por uma reflexão mais geral sobre o papel do professor. Desenvolver uma consciência da identidade docente pressupõe, entre outros aspectos, reconhecer-se como professor, valorizar-se e valorizar a carreira docente, um ponto fundamental para construir a noção de pertencimento à profissão. (GONZATTI, 2015, p. 116).

Conforme Bourdieu (2001a, p. 52), o "campo de poder é o espaço de relações de força". A estrutura da escola, espaço de relações, organiza as relações de força, pois permite legitimar determinado regime de dominação, intrinsecamente presente nos "valores sociais, ideológicos e psicológicos", conforme expressa Gonzatti (2015), relacionados à profissão docente, àquilo que é valorizado ou desvalorizado naquele espaço (campo) social. Há um *habitus* consolidado, uma "identidade docente" que cada instituição legitima e incentiva a ser reproduzida e, para reforçar o sentimento de "pertencimento à profissão", o professor iniciante tende a conformar-se às práticas legitimadas naquele campo. O *habitus*

[...] contém em si o conhecimento e o reconhecimento das /regras do jogo/ em um campo determinado. O *habitus* funciona como esquema de ação, de percepção, de reflexão. Presente no corpo (gestos, posturas) e na mente (formas de ver, de classificar) da coletividade inscrita em um campo, automatiza as escolhas e as ações em um campo dado, "economiza" o cálculo e a reflexão. O *habitus* é o produto da experiência biográfica individual, da experiência histórica coletiva e da interação entre essas experiências. Uma espécie de programa, no sentido da informática, que todos nós carregamos. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34).

Para que se forme um *habitus* específico, ou seja, "um esquema de ação, percepção e reflexão" para a atuação como profissional no campo educacional, é preciso que haja essa "experiência biográfica individual" com o campo, não no papel de estudante, mas agindo de forma mais próxima aos profissionais, ou, minimamente, refletindo sobre como agiria nas mesmas situações vivenciadas quando for o único

responsável pela aprendizagem daqueles estudantes com quem mantém contato como pibidiano.

O conhecimento dessas regras implica a vivência no campo, que pode gerar, inclusive, disposições ora para contestar ora para reproduzir essas regras, o que implicará a formação de um profissional mais ou menos disposto a inovar as práticas e empreender ações pedagógicas que vão de encontro ao que está tradicionalmente consolidado no espaço escolar. A qualidade dessas experiências, no sentido de serem contemplativas ou críticas, de se poder problematizar qual a teoria que respalda as práticas observadas ou as ações dos agentes no campo, serão contributivas para o tipo do *habitus* profissional que se estará formando.

Oliveira (2015), em sua pesquisa "Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência", em que investiga, com o apoio dos estudos foucaultianos, licenciandos bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), de São Leopoldo/RS, defende "[...] a tese de que o Pibid por meio de suas práticas de iniciação à docência coloca em operação uma matriz de experiência", que "constitui uma docência enquanto *ethos* [...]" (OLIVEIRA, 2015, p. 216). Assim, argumenta que,

Ao propor a problematização enquanto atitude fundamental para o desenvolvimento da prática profissional docente, o Pibid revela-se como vetor para a formação de um sujeito que, mesmo regulado, se mostra "preparado" para "olhar de cima" os acontecimentos. Tensionando a si e aos outros para rachar as verdades historicamente construídas sobre a docência, se coloca em uma luta permanente entre *governo* ético e *governo* político. Ao incorporar aos seus modos de ser essa postura problematizadora, ou ainda, ao assumir essa "atitude crítica" (FOUCAULT, 2003), o pibidiano encontra-se possibilitado para criar outras formas de ser sujeito docente, nas palavras de Foucault (2000, p. 36), "para abrir de novo os caminhos para o pensamento". (OLIVEIRA, 2015, p. 216-217).

Essa postura problematizadora do participante do Pibid, apontada pela autora, nos faz refletir que há tensões no campo educativo que condicionam a constituição de diversos *habitus* docentes, construídos de acordo com as especificidades da trajetória familiar, social, acadêmica e profissional dos professores em formação, no caso dos pibidianos, ou dos professores atuantes ou experientes. Não se pode desvincular o *habitus* da posição do agente na estrutura de classes e de suas experiências pessoais de interação social. No caso dos docentes, as experiências como pibidiano podem contribuir para a formação de um *habitus* profissional diferente em relação aos licenciandos que não tiveram essa oportunidade de vivenciar de forma problematizadora

a articulação entre a teoria e a prática, apontada pelos respondentes da pesquisa da Fundação Carlos Chagas como um diferencial do Programa. Para Bourdieu:

O princípio das diferenças entre os *habitus* individuais reside na singularidade das trajetórias sociais, às quais correspondem séries de determinações cronologicamente ordenadas e irredutíveis umas às outras: o *habitus* que, a todo o momento, estrutura em função das estruturas produzidas pelas experiências anteriores as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos pelo seu poder de seleção, realiza uma integração única, dominada pelas primeiras experiências, das experiências estatisticamente comuns aos membros de uma mesma classe. (BOURDIEU, 2011, p. 100).

Assim, quando os pibidianos mencionam, por exemplo, como contribuição do Pibid, a "Aquisição de uma nova visão sobre a relação professor-aluno", subentendemos que, potencialmente, o programa está auxiliando a formação de novos esquemas de percepção sobre o campo escolar, as regras ou *doxa* presentes nesse jogo, que afetam por sua vez o que Bourdieu (2011, p. 108) denomina de *illusio*, ou "senso de investimento no jogo e no que está em jogo, de interesse pelo jogo, de adesão" à sua *doxa*.

Em relação ao Relatório de Gestão 2009-2013 da Capes, os itens "melhoria no desempenho acadêmico", "aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos, em cursos de especialização e em mestrados", "contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram" e "definição pelo exercício do magistério por parte de alunos que fizeram licenciatura como opção secundária" sinalizam que o Pibid tem cumprido com seus objetivos institucionais de melhorar a qualidade da formação inicial, tornar a carreira docente mais atrativa e contribuir para a inserção dos novos profissionais na educação básica, minimizando o chamado "choque de realidade" que as pesquisas sobre professores iniciantes apontam com frequência (BOLIVAR, 2006; MARCELO GARCIA, 2010; VEENMAN, 1984).

Por meio do amparo de um programa que está alicerçado na universidade e em pares experientes da escola básica, antecipa-se o período, geralmente após a formação e a entrada como contratado ou concursado na escola, em que "os novos professores aprendem e interiorizam normas, valores e condutas, etc., que caracterizam a cultura escolar na qual se integram"(MARCELO GARCIA, 2010, p. 29-30). O Pibid propicia aos licenciandos aprender, interiorizar e questionar, a partir de um aporte teórico, essas normas, valores e condutas ainda na graduação e de forma crítica, o que pode contribuir

para a constituição de profissionais menos reprodutores e mais questionadores das práticas naturalizadas - isto é, não observadas como produzidas histórica, cultural e socialmente - no cotidiano escolar que têm sido determinantes nos índices de baixo aproveitamento dos estudantes brasileiros.

Havia também nos questionários da Fundação Carlos Chagas destinados aos licenciandos bolsistas um espaço para a escrita de sugestões, observações e críticas, que sintetizamos no Quadro 8.

**Quadro 8.** Sugestões e críticas dos pibidianos conforme pesquisa FCC

<b>SUGESTÕES</b>
Aumento do número de bolsistas;
Aumento do valor da bolsa;
Aumento do tempo de permanência no projeto;
Continuidade do Programa;
Mais agilidade na liberação dos recursos e menos burocracia;
Mais verba para as atividades nas escolas;
Mais recursos para participação em congressos, para compra de livros e melhoria nos laboratórios;
Mais oferta de oficinas com alternativas de formação para a docência.
Maior compartilhamento das experiências entre subprojetos, de forma interdisciplinar, bem como organização de reuniões com outros grupos de diferentes IES.
Mais orientação para as escolas sobre o programa, que haja avaliação dos projetos e atividades desenvolvidas nas escolas, sinalizando-se a oferta pelo projeto de formações específicas para os supervisores.
Melhor seleção das escolas; maior oportunidade de contato dos Licenciandos Bolsistas com a sala de aula.
<b>CRÍTICAS</b>
Falta de clareza nas informações para os Licenciandos e Supervisores, por parte da IES e dos Coordenadores de Área, em relação à definição de objetivos, organização e planejamento do trabalho.
Exigência mensal de relatórios.
Critérios de seleção e preparo dos Coordenadores de Área
Indefinição do papel do bolsista.

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2014, p. 66-68).

Observamos que as sugestões passam por questões que apontam algumas fragilidades da política, como, por exemplo, atender apenas a parte dos licenciandos e não a todos os que desejam participar do programa. Essa questão indica que encontramos, dentro dos cursos de licenciatura que possuem projetos de área no Pibid, também um processo de seleção que instaura oportunidades desiguais de formação. A reivindicação do aumento do número de bolsas, portanto, sinaliza que mesmo os incluídos, haja vista que os questionários foram respondidos por participantes da

política, compreendem que essa oportunidade deve ser estendida a mais estudantes, e que foram, de certa forma, privilegiados por conseguirem ser inseridos no programa.

Nos resultados da pesquisa survey realizada entre os egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, destacamos uma questão sobre aspectos facilitadores e desafiadores da inserção desses agentes no campo educacional. Nessa questão, os egressos deveriam assinalar a alternativa que expressasse seu nível de concordância em relação às afirmações sobre o início da atividade docente, conforme apresentado na Tabela 5.

**Tabela 5.** Início da atividade docente pesquisa Mato Grosso do Sul.

<b>Respostas/opções</b>	<b>D/C</b>	<b>D/P</b>	<b>C/P</b>	<b>C/C</b>	<b>N/A</b>	<b>Total</b>
<b>Recebo apoio e reconhecimento da equipe gestora.</b>	2 (2,6%)	8 (10,4%)	35 (45,5%)	32 (41,5%)	0	77 (100%)
<b>Recebo apoio e reconhecimento dos colegas.</b>	5 (6,5%)	5 (6,5%)	38 (49,4%)	29 (37,6%)	0	77 (100%)
<b>Recebo apoio e reconhecimento dos pais dos alunos.</b>	5 (6,7%)	12 (16%)	33 (44%)	25 (33,3%)	0	75 (100%)
<b>Recebo acompanhamento frequente da equipe pedagógica.</b>	4 (5,3%)	9 (11,8%)	32 (42,1%)	28 (36,8%)	3 (4%)	76 (100%)
<b>Sinto resistência da escola frente a diferentes práticas pedagógicas.</b>	14 (18,4%)	24 (31,6%)	22 (28,9%)	13 (17,1%)	3 (4%)	76 (100%)
<b>Minha participação em programas de iniciação à docência facilitou o início do meu trabalho docente.</b>	2 (2,6%)	7 (9,2%)	9 (11,8%)	55 (72,3%)	4 (4,1%)	77 (100%)

Legenda: Discordo completamente (D/C), Discordo parcialmente (D/P), Concordo parcialmente (C/P), Concordo completamente (C/C) e Não se aplica (N/A)  
Fonte: Nogueira (2017a).

Nessa questão, podemos observar que os egressos do Pibid, em geral, sinalizam para um processo de reconhecimento e apoio da equipe gestora (41,5%), dos colegas (37,6%), da equipe pedagógica (36,8%) e dos responsáveis pelos alunos (33,3%), quando "concordam completamente" com a afirmação de que recebem apoio e reconhecimento desses segmentos. Esse reconhecimento, ainda que na situação de professor iniciante, pode ter relação com o fato de que esses profissionais tiveram a

oportunidade de melhor se prepararem para atuar como docente por meio da participação no Pibid, que lhes propiciou o contato com o campo, o exercício da atividade docente, o conhecimento das regras e a discussão sobre as práticas e os problemas educacionais durante a formação inicial.

No entanto, apesar de apontarem para esse reconhecimento, no item "sinto resistência frente a diferentes práticas pedagógicas", percebe-se que essa resistência existe no campo: 17,1% concordaram completamente, 28,9% concordaram parcialmente e 31,6% discordam apenas parcialmente que vivenciaram essa situação em que as práticas pedagógicas inovadoras são objeto de resistência no espaço escolar. A posição do agente no campo, espaço de luta por reconhecimento e prestígio, dependerá do volume de capitais (social, cultural, simbólico) que possui e que dará legitimidade às suas ações, que determinará se terá sucesso em contestar as regras ou se ficará conformado a elas.

No caso dos campos sociais que, sendo o produto de um longo e lento processo de autonomização são, caso se possa dizer, jogos em si e não para si, não se entra no jogo mediante um ato de consciência, se nasce no jogo, com o jogo, e a relação de crença, de *illusio*, de investimento, é tanto mais total, incondicional, quanto ela se ignora como tal. [...] A fé prática é o direito de entrada que tacitamente todos os campos impõem, não somente ao sancionar e ao excluir aqueles que destroem o jogo, mas fazendo de forma que, praticamente, as operações de seleção e de formação dos recém-admitidos sejam de natureza a obter que eles atribuam aos pressupostos fundamentais do campo a adesão indiscutida, pré-reflexiva, ingênua, nativa, que defina a *doxa* como crença originária. (BOURDIEU, 2011, p. 110-111).

Defendemos, portanto, a tese de que o Pibid pode contribuir para que os agentes, ao entrarem no campo educacional, contestem seus "pressupostos fundamentais" de forma a não aderir de forma "indiscutida, pré-reflexiva ou ingênua" à *doxa* daquele campo, construindo um *habitus* diferenciado do que se encontra consolidado naquele grupo profissional, por meio do acúmulo de capital cultural - advindo dos investimentos em sua formação inicial - e materializando-se em novas práticas que, sendo destoantes das práticas consolidadas no campo, são fontes de resistência dos mais experientes em relação aos "recém-admitidos".

De fato, 72,3% dos respondentes, egressos do Pibid, concordaram completamente que sua participação em programas de iniciação à docência facilitou o início do seu trabalho docente. Apenas 2,6% do total de ex-pibidianos discordou completamente dessa afirmação. Nesse sentido, entendemos que o Pibid pode ser

considerado como uma política pública de apoio à iniciação à docência que tem obtido um bom índice de sucesso em seus objetivos.

Destarte, na mesma pesquisa, ao se perguntar "Você pretende permanecer na docência. Por quê?", do total de 74 respostas ao survey, 69 sinalizavam para a permanência, 4 para a não permanência e 1 mostrou-se em dúvida sobre a essa decisão sobre o futuro profissional. Um dos efeitos do Pibid observado nos egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, assim, parece ter sido o de atrair e manter os profissionais na carreira do magistério.

### 2.3.3.3 Professores supervisores

Em relação a outro segmento de bolsistas do Pibid, os professores supervisores, a pesquisa da Fundação Carlos Chagas, ao questionar "Como você avalia o Pibid para sua formação profissional e a formação dos estudantes", obteve como respostas o que sintetizamos no Quadro 9:

**Quadro 9.** As contribuições do Pibid segundo os professores supervisores na pesquisa da FCC

Contribuições do Pibid
Propiciar aos professores supervisores uma formação continuada qualificada e estímulo à procura de novos conhecimentos
Aproximar os Licenciandos do contexto da escola básica
Proporcionar formação qualificada aos Licenciandos
Promover mudanças (profissionais e em aprendizagem) dos bolsistas, do Professor Supervisor e dos alunos da escola
Promover a reflexão sobre a prática e sobre a qualidade das práticas formativas no âmbito da docência.
Aproximar o professor supervisor do mundo acadêmico.

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2014, p. 71-72).

No Relatório de Gestão 2009-2013, a percepção dos Professores Supervisores e das escolas públicas participantes, quanto às contribuições e ao impacto do Pibid, foi assim sintetizada:

Do ponto de vista dos supervisores:

- a) motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional;
- b) incentivo à continuidade de estudos: matrícula de supervisores em cursos de especialização, mestrado profissional e outros;
- c) elevação da autoestima e reconhecimento entre os pares;
- d) diálogo com as instituições formadoras;

e) renovação da prática pedagógica no cotidiano das escolas.

Do ponto de vista das escolas públicas participantes:

a) incentivo à mudança e à inovação;

b) elevação do desempenho dos alunos e motivação dos professores;

c) elevação do IDEB;

d) bolsistas Pibid como inspiração para alunos das escolas públicas que buscam cursos superiores que não estavam em seu projeto de vida;

e) demanda por mais bolsistas Pibid;

f) apoio a vestibulandos e preparação para o ENEM; g) uso, renovação e adequação de laboratórios de Física, Ciências, Química, Informática;

h) revitalização de bibliotecas;

i) feiras de ciências, mostras de literatura e outras.

(COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p. 69).

Os professores supervisores, aqui exercendo uma função próxima à do mentor, figura presente em diversos modelos de políticas públicas internacionais para professores iniciantes, apontaram que, além dos licenciandos bolsistas, eles próprios também se colocaram em situação formativa e estimulados a procurar novos conhecimentos.

A presença do pibidiano na escola, seus questionamentos e seu olhar sobre as ações que, dentro daquele campo, estão naturalizadas, como mencionado na avaliação feita pelos Coordenadores de Área em relação às licenciaturas, pode ser um fato "provocador", "perturbador" ou "tensionador", no âmbito das rotinas estabelecidas no cotidiano das escolas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 30), percebido na revitalização dos espaços como bibliotecas e laboratórios, realização de feiras de ciência, mostras literárias ou mesmo na motivação dos professores no exercício de suas atividades, com a presença dos pibidianos.

No espaço destinado na referida pesquisa às críticas, observações e sugestões, o relatório aponta que nas regiões Sul e Sudeste as críticas ficaram em torno de 4%, e que foram encontrados no conjunto de respostas dos Professores Supervisores do Norte, Nordeste e Centro- -Oeste "muitos elogios". No Sul/Sudeste "cerca de 24% de respostas declaravam a positividade do programa sem detalhar aspectos. São colocações elogiosas do tipo: "excelente", muito boa contribuição", "muito bom, por enquanto sem sugestões", "o programa é ótimo" etc." (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p.75).

O Quadro 10 traz uma síntese das sugestões e críticas dos professores supervisores:

**Quadro 10.** Sugestões e críticas dos Professores Supervisores segundo pesquisa FCC

<b>SUGESTÕES</b>
Ampliação e continuidade do programa;
Disponibilização de recursos para a compra de materiais para o desenvolvimento de atividades e para participação em eventos;
Oferecimento de formação continuada aos supervisores por parte das IES - Norte, Nordeste e Centro- -Oeste;
Mais verba para as atividades nas escolas;
Aumento do intercâmbio com outras unidades e IES;
<b>CRÍTICAS</b>
Falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa;
Necessidade de maior envolvimento dos docentes da IES com o programa na escola - Sul e Sudeste

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2014, p. 75).

Analisando as críticas e sugestões, percebemos que houve a validação entre os professores que atuaram como supervisores dos pibidianos na escola básica dos pressupostos do programa, pois pedem sua ampliação e continuidade. A demanda por formação também merece ser mencionada, percebível tanto na sugestão expressa de formação continuada aos professores supervisores, quanto na crítica à falta de esclarecimentos e necessidade de maior envolvimento dos docentes das Instituições de Ensino Superior, apontando para um pedido de maior apoio institucional por parte dos coordenadores de área.

Essa rede de informações, formação e conhecimentos que o formato do programa propicia, ou seja, articulação entre escola básica, universidade e licenciandos, é o diferencial do Pibid em relação, por exemplo, à disciplina de estágio supervisionado - em que o professor da IES é o principal referente do acadêmico - e aos programas de apoio ao professor iniciante de algumas secretarias de educação - nos quais profissionais da escola, como os coordenadores pedagógicos, ou das secretarias, como os técnicos educacionais, são os principais responsáveis.

#### 2.3.3.4 Coordenadores Institucionais

Os Coordenadores Institucionais, por estarem responsáveis por um conjunto de subprojetos ligados a diferentes áreas, possuem uma visão privilegiada do programa como um todo, no âmbito de cada uma das instituições. Eles também lidam com dados

dos relatórios dos bolsistas e Coordenadores de Área, podendo ter uma perspectiva analítica em relação aos impactos do programa.

A síntese das suas respostas às questões objetivas, referentes aos impactos do Pibid são apresentadas no Quadro 11:

**Quadro 11.** Impactos do Pibid segundo os Coordenadores Institucionais na pesquisa FCC

O Pibid trouxe impactos ou avanços às escolas participantes?		
	Sim	Não
Região Sul	97,4%	2,6%
Região Sudeste	97%	3%
Região Norte	83,9%	16,1%
Região Nordeste	93,7%	6,3%
Região Centro-Oeste	87,9%	12,1%
Ocorreram algumas mudanças nos cursos de licenciatura das IES participantes do Pibid?		
	Sim	Não
Região Sul	93,1%	6,9%
Região Sudeste	93,1%	6,9%
Região Norte	96,8%	3,2%
Região Nordeste	96,7%	3,3%
Região Centro-Oeste	93,1%	6,9%
A evasão nos cursos de licenciatura diminuiu após a participação da IES no Pibid?		
	Sim	Não
Região Sul	45%	55%
Região Sudeste	45%	55%
Região Norte	45%	55%
Região Nordeste	45%	55%
Região Centro-Oeste	45%	55%

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2014).

No Relatório de Gestão 2009-2013, esses impactos são assim resumidos:

Do ponto de vista das licenciaturas:

- a) diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura;
- b) integração entre teoria e prática, ação e reflexão;
- c) aproximação entre instituições de ensino superior – IESs e escolas públicas de educação básica;
- d) valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica e científica;
- e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) revisão de currículos das licenciaturas;
- g) inserção de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação de docentes;
- h) sinergia com o Pro docência, Observatório da Educação, Parfor e outros programas que valorizam a formação e o exercício da docência;
- i) realização de eventos interdisciplinares para aprimoramento das licenciaturas;
- j) realização de eventos entre Pibids, envolvendo instituições do estado, região, áreas afins. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p. 68).

Na percepção dos Coordenadores Institucionais, portanto, houve diminuição na evasão dos acadêmicos e aumento da procura pelos cursos de licenciatura. Conforme já observamos, esse aspecto vai ao encontro dos objetivos do Pibid, criado como um programa voltado à valorização da carreira do magistério, melhoria da formação inicial de professores e, conseqüentemente, da educação básica. Nesse sentido, destacamos o depoimento do Coordenador Institucional da região Centro-Oeste à pesquisa da Fundação Carlos Chagas:

O Pibid é o melhor programa destinado à qualificação de professores implantado neste país nas últimas décadas, porque desencadeou um verdadeiro movimento pedagógico nas licenciaturas, reconquistando o lugar que esta havia perdido nos meios acadêmicos universitários. Este movimento, assim como aquele desencadeado pelos escolanovistas nas primeiras décadas do século XX, tem sido um novo estímulo para a formação docente e para o envolvimento da universidade e das escolas básicas com a formação do futuro professor. O Pibid recolocou as licenciaturas na pauta dos debates acadêmicos de todas as instâncias do sistema educacional brasileiro e este movimento pedagógico já está registrado na história da educação brasileira. (CI – CO, apud FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 89).

Trazemos no Quadro 12 o que os Coordenadores Institucionais indicaram como sugestões para a melhoria do Pibid:

**Quadro 12.** Sugestões dos Coordenadores Institucionais para o Pibid.

SUGESTÕES
Otimização da utilização de bibliotecas e espaços de leitura;
(Re) abertura e/ou melhoria na utilização dos laboratórios de ciências;
(Re) abertura e/ou melhoria na utilização de espaços de produção artística;
(Re) abertura e/ou melhoria na utilização de salas de mídia e informática;
Melhoria na utilização dos espaços de lazer;
Abertura ou melhoria da utilização de brinquedotecas e espaços de convivência;

Fonte: Fundação Carlos Chagas (2014, p. 90).

Todas essas sugestões apontam, objetivamente, para a melhoria da educação básica, demonstrando como o programa permitiu que professores de IES pudessem participar dos problemas enfrentados nas escolas e contribuir com a reflexão sobre possíveis soluções. O pibidiano, ao atuar como uma ponte de ligação entre a escola e a universidade, é um elemento chave nessa discussão, pois, somente a partir de sua problematização sobre o que observou ou vivenciou no exercício da docência junto aos supervisores e coordenadores de área é que esses problemas e desafios poderão chegar ao conhecimento, de forma objetiva, dos responsáveis pelas licenciaturas. Esse

movimento dialógico e dialético contribui para se repensar, inclusive, o currículo dos cursos, a partir da consideração dos saberes necessários ao exercício da docência diante da realidade da escola contemporânea.

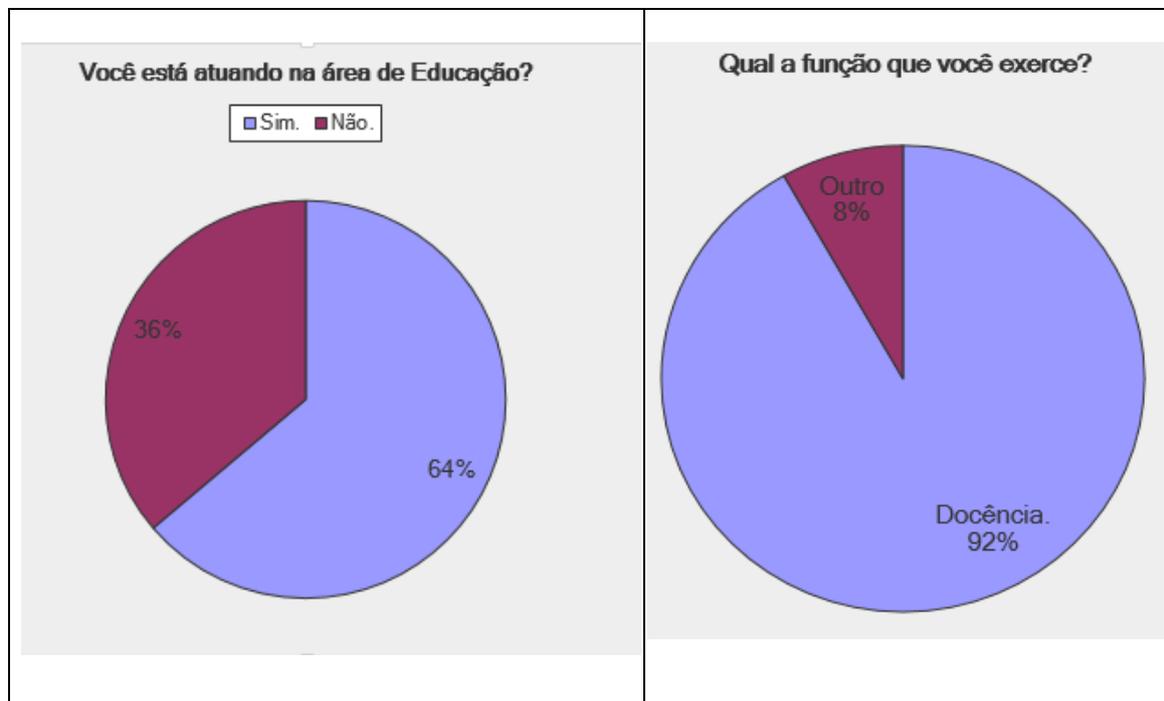
Outro fator importante destacado nos relatórios é em relação ao ingresso dos ex-pibidianos como profissionais no campo educacional. Segundo a pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2014, p. 79), "No Nordeste (56,7%) e Centro-Oeste (51,5%) a maioria dos respondentes afirmou possuir instrumentos de acompanhamento e identificação do destino e atuação dos seus egressos." Entre os Coordenadores Institucionais das regiões Sul e Sudeste (28,2% e 33%, respectivamente) declararam acompanhar o destino dos egressos do Pibid. Assim:

De acordo com as opiniões dos CI, 65% dos egressos do Pibid, atualmente, trabalham na educação básica, **a maioria no setor público**. Notou-se que esse percentual contou com mais sinalizações dos Coordenadores Institucionais das regiões Norte e Centro-Oeste, sendo menor na região Sudeste. Declararam que os egressos cursam pós-graduação 22% dos respondentes, sobretudo nas regiões Centro-Oeste e Sul (30% e 28,2%, respectivamente). Pouco mais de um quarto dos respondentes disseram que os egressos optaram pela carreira acadêmica, sendo esse percentual menos expressivo na região Sudeste, onde apenas 8% assinalaram essa opção. A desistência da docência foi assinalada por apenas 2,4% dos Coordenadores Institucionais. Por fim, declaram não ter informações sobre o destino dos egressos do Pibid de sua instituição cerca de 30% do total de respondentes, notadamente dentre os da região Sudeste (41%). (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 79)

O Relatório de Gestão 2009-2013 aponta que 43% das instituições participantes do Pibid possuíam, à época, instrumentos de acompanhamento dos egressos do programa, os quais indicavam que 50% dos ex-pibidianos estavam atuando na educação básica pública, 22% cursavam pós-graduação, 21% optaram pela carreira acadêmica, 15% atuavam na educação básica privada e apenas 3% haviam desistido da docência. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a).

No relatório dos egressos do Pibid na UEMS, aponta-se que, em Mato Grosso do Sul, 64% dos ex-pibidianos estão atuando na área da Educação e, destes, 92% como docentes, conforme pode ser observado no Gráfico 2.

**Gráfico 2.** Atuação profissional dos pibidianos egressos da UEMS.



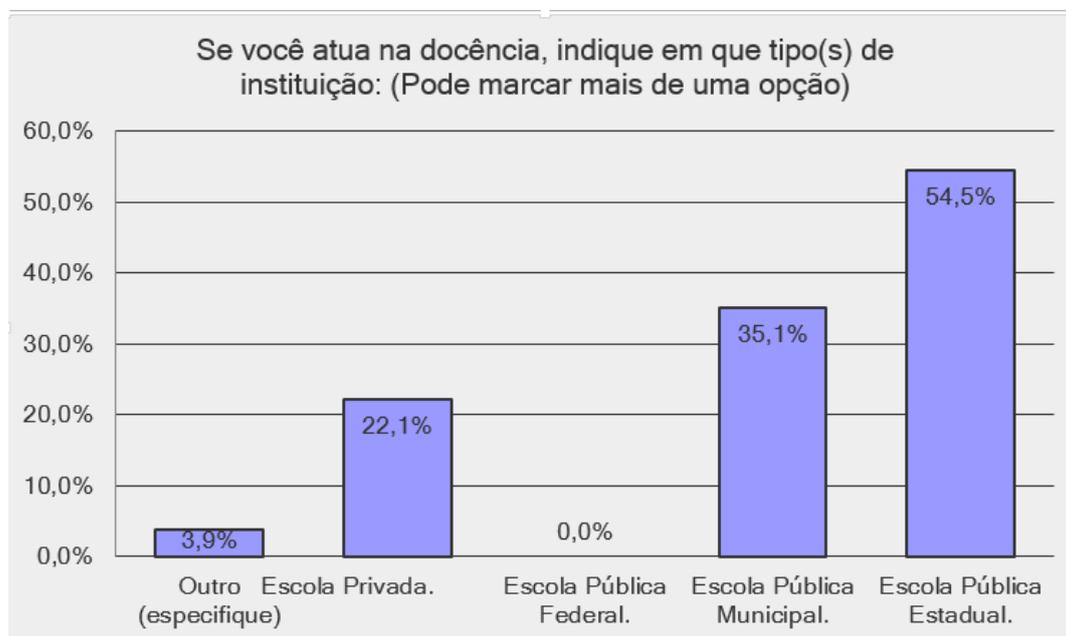
Fonte: Nogueira (2017a).

Dentre aqueles que não estão exercendo a docência no momento da pesquisa, 26,1% afirmou não ter tido oportunidade e 10,9% que aguardava a abertura de concurso público na área. Ainda, 15,2% estão trabalhando em outra área, o que pode também ser justificado pela falta de oportunidades ou concursos, aliado à necessidade de trabalhar e não ser possível esperar que surjam vagas em sua área de formação, pois apenas 8,7% marcou a opção que sinalizava não ter interesse na docência. (NOGUEIRA, 2017).

Um dado interessante é o número de ex-pibidianos que não iniciaram suas atividades profissionais por terem dado continuidade aos estudos (37%), demonstrando interesse em aperfeiçoar-se na área escolhida. O Pibid pode ter contribuído para esse quadro, ou seja, atrair o profissional para a área e incentivar a pesquisa, o investimento na formação acadêmica ou na ampliação do capital cultural objetivado, pelo curso de uma de pós-graduação.

Em relação à natureza da instituição em que atuam, a maioria exerce a docência em escolas públicas das redes municipal ou estadual, conforme o Gráfico 3.

**Gráfico 3.** Tipo de instituição em que os pibidianos egressos da UEMS atuam.



Fonte: Nogueira (2017a).

Os dados demonstram que 54,5% dos egressos do Pibid da UEMS atuam em escolas públicas estaduais e 35,1% em escolas públicas municipais.<sup>55</sup> O Pibid pode, portanto, apresentar efeitos diretos na qualidade da educação pública, na medida em que esta recebe professores iniciantes com melhor preparo para enfrentamento dos desafios e que vivenciaram práticas inovadoras, em diálogo constante com a universidade e as teorias sobre aprendizagem.

No entanto, a tese de Cardoso (2014), que investigou licenciandos bolsistas do Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, apontou, como uma das considerações dos entrevistados,

[...] a necessidade de uma política de estado que incentive, acompanhe e apoie os ex-bolsistas PIBID e outros professores iniciantes na carreira, e que nessa seja reconhecida a participação nesse programa como um diferencial, que possa abrir possibilidades. (CARDOSO, 2014, p. 233).

<sup>55</sup> A soma dos valores do gráfico excedem 100% pelo fato de que os ex-pibidianos poderiam marcar mais de uma opção, ou seja, atuar em uma escola pública estadual em um período e em uma privada ou municipal em outro, por exemplo.

Nessa perspectiva, a autora entende que, para que se consolide como uma política de iniciação à docência, além de sua ampliação, a fim de atender a um maior quantitativo de licenciandos, há que se empreender uma modificação em seus encaminhamentos, ou articulá-la a outra política criada especificamente com esse fim, que ofereça um diferencial a esses egressos para a inserção nas escolas públicas, por meio de pontuação extra nos concursos, cartas de recomendação, ou outros meios a serem constituídos.

### **3 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DE ALFABETIZADORES EGRESSOS DO PIBID - PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)**

Nesse capítulo, temos por objetivo compreender o movimento do *habitus* e do capital cultural dos agentes. Assim, analisamos os dados produzidos durante a pesquisa, a saber: pesquisa documental sobre o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, incluindo seu histórico e matriz curricular, principalmente no que se refere a dois itens específicos, que nos ajudam nessa compreensão: as disciplinas de Estágio Supervisionado, por propiciar contato direto com a escola, e Itinerários Culturais, por ter em sua ementa uma proposta que visa a ampliar o capital cultural dos licenciandos; documentos que trazem dados sobre o Projeto Pibid na UEMS, de modo geral, e mais especificamente sob o subprojeto Ateliês; relatórios dos egressos do Pibid; e entrevistas narrativas.

Para o levantamento de dados mais precisos sobre o perfil dos agentes foi realizada uma pré-entrevista (Apêndice B), com o duplo objetivo de ajudar a reavivar as memórias dos agentes e nos fornecer subsídios para melhor entrevistá-los.

Nesse contato, também solicitamos algumas informações mais pontuais, como idade, ano de início e término da graduação, tempo de participação no Pibid e tempo de experiência como docente, assim como em qual(is) turma(s) atuavam como docentes ou coordenadores pedagógicos.

Todos os agentes entrevistados atuam em escolas públicas no município de Campo Grande. As entrevistas foram, em sua maioria, individuais, com exceção de 3 professoras que solicitaram que fossem entrevistadas juntas, o que foi respeitado.

Os locais e horários foram escolhidos pelos professores: 2 entrevistas foram realizadas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; 4 nas residências dos entrevistados; 3 em um local público; e 2 nas escolas em que os professores trabalhavam, em seu horário de planejamento.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra. Para as transcrições, adotamos o uso de colchetes para informar ou esclarecer termos ou siglas utilizadas pelos agentes, bem como para especificar situações, comportamentos ou sentimentos expressados, por exemplo, hesitações, risos, entre outros. Termos utilizados em um sentido figurado ou com certa ironia foram transcritos entre aspas e aqueles ditos

com mais ênfase, prolongando a palavra ou dizendo-a com um tom de voz diferente, colocamos em letra maiúscula.

Ao utilizarmos os excertos, optamos por, preferencialmente, omitir a voz da entrevistadora, colocando-a somente quando sua utilização fosse necessária para o entendimento do diálogo completo.

Em relação aos relatórios produzidos pelos agentes durante sua participação no Pibid, foi respeitada a formatação utilizada pelos autores, como sublinhados, palavras em itálico ou maiúscula, entre outras, bem como os aspectos gramaticais, a exemplo de pontuação e concordância verbal ou nominal. Ao utilizarmos excertos desses relatórios ou trechos das entrevistas como citações, indicamos o autor apenas com a primeira letra em maiúscula, ainda que esteja entre parênteses, a fim de diferenciá-las das demais citações, ou seja, de artigos ou livros dos autores utilizados nas análises. A data que se segue ao nome do agente indica ou o ano da entrevista (2017) ou o ano em que foi produzido o relatório ou memorial. Em alguns casos foi possível sintetizar as informações, principalmente dos relatórios. Em outros, especialmente quando eram trechos das entrevistas, houve a necessidade de citar trechos mais longos, a fim de acompanhar a narrativa ou a linha de raciocínio do agente.

Valemo-nos, essencialmente, do banco de dados fornecido pela coordenadora do subprojeto Ateliês. Dessa forma, a quantidade de relatórios por agente foi variável, pois nesse banco de dados encontramos desde 4 relatórios a 19 ou 23, de diversos períodos do Pibid. No entanto, o conjunto de relatórios foi significativo e a leitura do acervo completo, incluindo os dos pibidianos que não participam da presente pesquisa, demonstrou que havia uma importante correlação entre eles, um certo consenso entre as experiências, o que nos faz inferir que a menor quantidade de relatórios de alguns agentes não se mostraria preocupante do ponto de vista da análise.

Ainda assim, foi feita uma solicitação por e-mail àqueles que no banco de dados apresentavam um número menor de relatórios para que nos enviassem outros, caso tivessem em seus arquivos pessoais, o que foi prontamente atendido pelos que os possuíam.

### **3.1 Considerações sobre os agentes e os procedimentos de coleta e análise dos dados**

A Tabela 6 apresenta os dados dos agentes da pesquisa. Informamos que utilizamos nomes fictícios, escolhidos pelos próprios agentes, para resguardar suas identidades.

**Tabela 6.** Perfil dos agentes.

Pseudônimo	Idade	Sexo	Início e término da graduação	Tempo de participação no Pibid	Maior formação	Tempo de experiência docente
<b>Ariel</b>	24	F	2011-2014	2 anos	Cursando especialização em Psicopedagogia	2 anos e 6 meses
<b>Kelly</b>	35	F	2012 - 2015	3 anos	Cursando especialização em Ed. Especial	2 anos
<b>Francy</b>	24	F	2011-2014	3 anos	Graduação	2 anos e 6 meses
<b>Consul</b>	26	F	2010-2013	2 anos e 6 meses	Cursando especialização em Ed. Especial	3 anos e 6 meses
<b>Célia</b>	53	F	2008-2011	6 meses	Mestrado em Educação	6 anos
<b>Ane</b>	24	F	2010-2013	3 anos	Cursando Doutorado em Educação	2 anos e 6 meses
<b>Marilu</b>	46	F	2009-2013	1 ano	Especialização em Ed. Especial	3 anos
<b>Nanda</b>	25	F	2010-2014	3 anos	Graduação	3 anos
<b>Cláudio</b>	25	M	2011-2014	3 anos	Graduação	3 anos
<b>Eli</b>	42	F	2011-2015	2 anos	Especialização em Ed. Especial	1 ano e 8 meses

Fonte: dados de pesquisa.  
Organização: Souza, 2017.

A professora Kelly foi entrevistada em sua residência, em uma sala que utiliza como local de estudo e leitura para si mesma e para os filhos. Havia dois armários com coleções de livros literários e científicos, além de estantes com vários exemplares de literatura infantil. É casada e mãe de uma menina de 8 anos e um menino de 10 anos. À época da entrevista, atuava como professora contratada no 1º e 2º do ensino fundamental, com a disciplina de Arte.

A professora Ane nos concedeu sua entrevista na sede da UEMS. É casada e não possui filhos. Fez o Mestrado Profissional em Educação, também na UEMS, e deu continuidade aos estudos ingressando na pós-graduação *Strictu Sensu*. No campo profissional, depois de atuar como professora da disciplina Produções Interativas em

classes de alfabetização, atualmente está trabalhando como apoio da coordenação pedagógica, pois por ser contratada não pode ocupar oficialmente o cargo de coordenadora, sendo responsável pelo 1º ao 5º ano, em uma escola pública municipal em Campo Grande/MS.

As professoras Francy, Ariel e Nanda foram entrevistadas em um local público. Foram da mesma turma de Pedagogia, são solteiras, sem filhos. Ariel não ingressou no Pibid ao mesmo tempo que Gi e Nanda, segundo ela por ter ficado insegura se seria capaz, mas, por insistência das amigas, acabou entrando no subprojeto. Ariel está atuando como professora contratada no 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública estadual. Nanda e Francy não fizeram outro curso após a graduação, segundo elas por falta de tempo, por trabalharem 40 horas por semana, e por falta de recursos financeiros. Nanda está com contrato temporário em um Centro de Educação Infantil - Ceinf, da rede municipal, com a turma de Creche-I, e em uma escola municipal com o 1º ano do ensino fundamental. Das três amigas, Francy é a única concursada (20 horas), mas possui um período como contratada, atuando no 1º e no 3º anos do ensino fundamental.

A professora Célia foi entrevistada em sua residência. Assim como Kelly, encontramos um ambiente com local específico para estudo, em que havia diversos livros científicos, artigos impressos, mesa e computador. É casada e possui 2 filhos. Ficou apenas 6 meses no Pibid devido ao fato de quando o Programa foi implantado ela estava às vésperas de concluir a licenciatura. O tempo de 6 anos de experiência como docente nos anos iniciais do ensino fundamental inclui um período em que atuou, bem jovem, quando possuía somente o Magistério. Mas, como passou neste ano de 2017 em um concurso público para a Educação Infantil, é seu primeiro ano com essa fase da educação básica. Está em um Ceinf, com uma turma de Creche-I.

Cônsul é solteira e não tem filhos. A entrevista foi em sua casa, para onde havia acabado de se mudar. Segundo ela, era a primeira vez que morava sozinha e, portanto, estava comprando aos poucos, conforme suas condições permitiam, os móveis e objetos de que precisava. Trabalha como professora contratada em um Centro de Educação Infantil da rede estadual de ensino, com a turma do Pré-I.

Cláudio é casado, não possui filhos e sua entrevista ocorreu na escola em que trabalha, durante o seu horário de planejamento. O professor trabalha com a disciplina de Ciências nas turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Marilu é casada, tem dois filhos, 18 e 20 anos, e solicitou que sua entrevista fosse realizada sede da UEMS, pois estava escrevendo um artigo e iria à biblioteca da universidade fazer algumas pesquisas. Depois de dois anos trabalhando como contratada, ela foi aprovada no último concurso da Rede Municipal de Ensino (Reme) e assumiu uma sala de creche-II, em um Ceinf.

Eli, que foi entrevistada na escola em que trabalha como contratada, com a turma de 3º ano do ensino fundamental, é casada, tem 2 filhos, um de 21 e uma de 18. A entrevista foi realizada em uma sala em que deveria funcionar a biblioteca da escola, mas que, por falta de funcionários, não é utilizada. A professora Eli nos informou que era nessa sala que realizava os ateliês de alfabetização, pois está trabalhando na mesma escola em que fez o Pibid. Essa escola, também, além de ter sido o lócus de sua pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi onde ela, depois de 18 anos fora da escola, cursou o ensino médio na modalidade EJA: "Depois que casei, criei as filhas, que eu fui voltar. Voltei para o EJA." (Professora Eli, 2017).

### **3.2 Movimentação do habitus e do capital cultural: aproximações possíveis**

Conforme ressaltamos no início desse capítulo, a fim de evidenciar o movimento do *habitus* e capital cultural de cada agente, optamos por apresentar suas trajetórias ao longo de sua participação no Pibid, por meio dos relatórios, e as reflexões que fizeram em suas entrevistas narrativas sobre as relações entre esse período e sua história de vida familiar, acadêmica e profissional. Assim, a partir deste tópico, entremeamos dados das pré-entrevistas, das entrevistas e dos relatórios que se relacionavam mais às experiências em sala de aula, como observador/auxiliar das professoras regentes, e nos ateliês, em que atuavam diretamente com os estudantes.

#### **3.2.1 Infância e formação básica: a socialização primária**

Em sua maioria, os entrevistados relataram ter tido incentivo familiar aos estudos, embora os parentes mais próximos, como avós, pais e irmãos não tenham seguido uma trajetória escolar que os levasse à universidade, com exceção de Francy, cuja mãe é formada em Pedagogia: "Meus avós estudaram somente até o ensino

fundamental I. Meu pai começou o ensino superior e não concluiu e minha mãe possui ensino superior completo, formou-se em Pedagogia." (Francy, 2017).

Outra exceção, em relação a relatar estímulos dos familiares para que estudassem, está na narrativa da Professora Cônsul, que em sua pré-entrevista afirmou "[...] que não havia muitos estímulos, na verdade era sempre tratado como 'não faz mais que a obrigação'". Perguntamos, assim, em que sentido ela acreditava que não havia recebido incentivo, se em relação ao cuidado com as tarefas escolares, auxílio para realizar as atividades, ou outros aspectos. Segundo a agente, "[...] nos dois sentidos, nesse de não olhar tarefa, de não cobrar, e também por não ter tido muito estímulo à leitura. Não era uma casa que tinha livros, meus pais não liam jornais, não era uma casa em que eu tivesse contato com quem estava lendo, estudando [...]" (Cônsul, 2017).

Perguntamos à Professora Cônsul se, diante dessas circunstâncias, outros membros de sua família haviam chegado ao ensino superior:

Nós somos em 5 irmãos, antes de mim os 3 mais velhos fizeram até o ensino médio e pararam. Aí, depois de casados, minha irmã e outro irmão não buscaram mais estudar, um fez um curso técnico e o outro uma faculdade, dessas de 2 anos, técnica também, por conta do trabalho. Ele era eletricitista e precisou fazer o curso para avançar de cargo. Até, agora, a empresa quer que ele assuma um cargo de chefia, mas ele teria que fazer engenharia elétrica, a empresa quer pagar e mesmo assim ele não quer. Então, que foi seguindo, que sempre quis fazer faculdade, dos 5 fui só eu mesma. (Cônsul, 2017).

Dessa forma, para a maior parte dos agentes, eles foram os únicos ou primeiros da família a possuírem um diploma de ensino superior: "Minha mãe tem o ensino médio incompleto, meu pai estudou apenas o ensino fundamental e minha irmã tem ensino médio completo." (Nanda, 2017).

Na verdade, na minha família, eu fui o segundo que se formou, que chegou à universidade. A maioria concluiu o ensino fundamental, ou no máximo aqueles cursos técnicos que havia, contabilidade, por exemplo, não chegou a fazer uma faculdade, só uma tia minha que chegou ao ensino superior. Dentro de casa eu não esse modelo. O meu pai e a minha mãe terminaram só as séries iniciais, chegaram só até o 5º ano. Então, da 3ª série em diante eu tive que ir sozinho, porque a minha mãe já não conseguia mais me acompanhar nas atividades. (Cláudio, 2017).

Meu avô e minha avó maternos não são analfabetos, eles sabem ler e escrever, mas, assim, frequentar a escola, essas coisas, nunca. A família do meu pai já é mais escolarizada. O meu pai não estudou porque não quis, totalmente diferente. A família dele tinha uma situação financeira melhor, a maioria dos tios do meu pai todos são formados. A minha avó, que criou meu pai, fez faculdade, foi professora, agora é diretora adjunta. Meu pai tem uma

irmã só. A minha avó, assim que teve ele, deu para minha bisavó cuidar. A irmã dele, que na verdade é tia, mas tem a mesma idade, estudou. Mas ele não queria, só bagunçava. E a minha mãe também não estudou, ela foi um tempo, parou. Então, eles viam que o estudo era a saída para ter uma vida melhor, uma profissão. Com o tempo, os dois voltaram a estudar juntos, concluíram o ensino médio, e a minha mãe deu continuidade, fez faculdade e hoje está fazendo o mestrado em educação. (Ane, 2017).

O meu pai aposentou como eletricitista, e ele não foi muito à frente nos estudos porque ele começou a trabalhar muito cedo, e a minha mãe também. Quando ela casou, ainda estava cursando o magistério. Ela se frustrou. Ela tinha uma imagem, eu lembro de ela me contar que ela terminou, ela foi para a sala de aula e se deparou com a burocracia, o castelo dela se desfez. (Luana, 2017).

Não sei a escolarização dos meus avós, mas todos sabiam ler e escrever. Liam em alemão e em português. A não ser minha avó materna que só falava em alemão. Meu pai, estudou na mesma escola que eu, ou eu na mesma que ele [risos] estudou até o 4º ano, o máximo que a escola rural local oferecia. Minha mãe somente o primeiro ano, tanto que em sua escrita havia muitos erros de português, como troca de letras por causa da influência alemã (muito comum na geração dela). Ambos liam e escreviam em alemão e português. Minha avó se correspondia com um pretendente na Alemanha em sua juventude. [Risos]. Quanto ao meu irmão, desistiu de estudar depois do primeiro ano de economia. O que foi uma frustração muito grande para os meus pais, principalmente para a minha mãe. Tanto meu irmão como eu tivemos que sair da casa de nossos pais para continuar estudando a partir da 6ª série. Meu irmão estudou em colégio interno do 6º ano até finalizar o segundo grau. Minha irmã fez educação especial e depois pedagogia. (Célia, 2017).

Meus avós não frequentaram escola, meu pai tinha ensino fundamental completo e minha mãe somente até o 4ª série do fundamental. Minha avó materna foi aquela pessoa que casou muito nova, teve 10 filhos, não teve estudo, bem submissa, daquelas que o marido levava amante para casa e ela tinha que cozinhar para os dois. Eu acho que a família do meu pai avançou mais nesse sentido, mas não tenho certeza, não tive muito contato. Mas, a família da minha mãe era de fazenda, do interior de São Paulo... Minha mãe estudou até a 4ª série, por luta dela, por querer... Ela trabalhava em uma olaria, corria, tomava banho jogando água com um balde, em uma bacia, e saía correndo atrás da charrete da professora por quilômetros, até chegar à escola. Ela fala que se esforçou muito para chegar até a 4ª série, porque, se fosse pelos meus avós, não teria estímulo nenhum. (Cônsul, 2017).

Minha mãe só se alfabetizou, no sentido de saber ler e escrever mesmo, meu pai também, meus avós nem isso... eram de meio rural. [...] em relação à família, irmãos, a única irmã formada - nós somos entre 11 irmãos, eram 14, 3 faleceram - e depois dos 40 [risos] fui eu. Os outros terminaram o ensino médio, e pronto, não foram adiante. (Eli, 2017).

A minha mãe sempre foi muito preocupada com essa questão do ensino. Ela estudou a 1ª e a 2ª série em um ano, e a 3ª e 4ª série em outro ano, porque como era uma sala multisseriada e ela aprendia o que a professora estava passando para os outros, ela foi tendo essa progressão, que, à época, podia ter. Só que quando ela chegou à 5ª série, e ela foi feliz da vida para casa porque a professora falou que ela poderia ir para a 5ª série, a mãe simplesmente falou para ela: "que isso nem chegue aos ouvidos do seu pai", porque filha minha não vai para a cidade para ficar na rua. Moravam na zona rural. E ela foi podada a estudar, ali. E depois nunca mais ela estudou. (Marilu, 2017).

Podemos perceber que no conjunto desse agentes houve pouco acesso dos familiares à escolarização, demonstrando virem de famílias de classes populares, muitas do meio rural, mas que, no entanto, tentaram propiciar a seus filhos o que eles não tiveram a oportunidade de usufruir:

Pra mim existem algumas coisas que estão ficando claras agora, com pesquisas que estão sendo realizadas lá no Sul, e que estão começando a trazer à tona coisas que para mim eram um ponto de interrogação ou eu não sabia fazer esse elo de ligação. Acontece que eu sou de origem alemã, eu sou do pessoal que veio da Alemanha para colonizar, a partir de 1924, principalmente o Sul do Brasil. Vieram tanto católicos como luteranos, mas a maioria era luterana - não sei se nisso estou certa ou não - e os luteranos já traziam uma tradição forte do pensamento de Comenius, principalmente de Lutero, e a educação para eles era fundamental, o saber ler, escrever e fazer contas era primordial. Tanto que no Sul, apesar de o Governo ter prometido um monte de coisas, entre elas escola, eles, além de entrarem matado dentro, às vezes ter que enfrentar índios também, eram hostilizados, porque eles vieram com outra cultura, diferente da do pessoal que vivia naquela região, eles tiveram que se organizar e formar suas próprias escolas. Vieram professores também, e eles se organizaram, tanto que tem muitas... Unisinos era um seminário, que hoje é uma universidade, Feevale era outra [...] então, essa preocupação com a educação é cultural. E com o tempo, claro, esse acesso todo foi se perdendo, porque ficava muito para o interior, e com o tempo, hoje, já não existe essa mesma valorização, o que teve, por exemplo, para a minha mãe. A minha mãe teve um avô que veio direto da Alemanha, e não sei bem se ele tinha um curso superior, mas provavelmente sim, pois ele salvou muita gente de tifo, etc. Mas, quando chegou a geração do pai dela, já tiveram um monte de filhos, ele já tinha dificuldades, entrou a questão da guerra no meio... ela foi para a escola, ela frequentou somente o primeiro ano, no entanto, ela chegou em casa e disse "eu não quero estudar mais". Ela falava para nós a revolta dela, porque ela não pode continuar estudando, porque os pais dela logo concordaram que ela não estudasse, mas ela era criança quando decidiu e foi devido às dificuldades. E ela sonhava em de repente, se ela não tivesse casado, ela queria ser enfermeira, ou não sei o que... o irmão dela, quando voltou da Suíça - eu tinha em torno de 5 a 6 anos - para onde tinha ido estudar e trabalhar, trouxe várias "instruções", vamos dizer assim, daquela cultura de lá. Como eu disse, o nível da minha mãe era o 1º ano, o do meu pai era o 4º ano, mas a minha mãe, embora escrevesse tudo errado, no entanto ela lia muito mais do que o meu pai. Ela lia em português e alemão, perfeitamente, mas na escrita a coisa era diferente. Então, ela supervalorizava a educação, para os filhos dela, ela não deixava opção, vamos supor, para a gente de ter outro pensamento que não fosse esse. (Célia, 2017).

O meu pai tinha uma vontade maior que a gente estudasse, porém a gente não tinha muitas condições, pela questão rural, não tinha escola... eu iniciei minha alfabetização no âmbito rural... eu estou até querendo escrever um livro sobre isso. [Risos]. Só que ele era um pai que, todo ano, estava lá para nos matricular, todo ano ele estava junto... Ele era superinteligente, era comerciante, mas ele não teve estudo, acredito que pela falta de oportunidade mesmo. Eu acho que ele fazia tanta questão que a gente estudasse porque ele via que pelo estudo, não só pela oportunidade de trabalho, por essas coisas, não, era pela questão do conhecimento que ele queria nos passar. Só que ele não sabia passar, então, ele jogava para a escola. (Eli, 2017).

Assim, em relação às estratégias familiares para que estudassem, vários relataram ora o auxílio da mãe nas tarefas escolares, até o limite que sua escolarização permitia, ora o esforço do pai em pagar escolas ou professores particulares, cursos de línguas, entre outros, a fim de proporcionar-lhes uma educação de melhor qualidade:

Meu pai tinha sempre uma fala clássica: "eu nunca te dei nada, a única coisa que eu posso te dar na vida é estudo." Então, o estudo sempre foi prioridade em casa. Essa frase clássica saía do meu pai, minha mãe era aquela que sentava, ajudava nos exercícios. Eu fui alfabetizada em casa, antes de ir para a escola eu já fui alfabetizada por minha mãe. Eu fui alfabetizada no Paraguai. Minha mãe me alfabetizava em português em casa e eu ia para a escola e aprendia o guarani. Tinha algumas palavras em espanhol, mas era o guarani o idioma de lá. Então, eu fui alfabetizada em casa, antes de entrar na escola eu já sabia ler e contar, e na escola eu só fui aprendendo em guarani, no caso. Mas, eu comecei a ter problema com isso, porque eu não conseguia mais diferenciar uma coisa da outra, eu já estava falando o guarani, e meu pai achava que estava atrapalhando, porque eu estava misturando quando conversava e não conseguia mais dissociar as duas coisas. Então, me levaram para o Brasil para estudar. Meu pai me levava de bicicleta, todos os dias a gente atravessava a ponte. Então, estudo sempre foi prioridade. Quando eu tinha dificuldade, quando fui ficando mais velha, contratavam professor particular. Sempre fiz aulas de inglês, espanhol, outras atividades, fora da escola. Fiz aula de música, sou musicista, fiz aula de piano. Porque falavam que ajudava na concentração, na memória, então, sempre tudo o que incentivava para o estudo eles me colocavam para fazer. (Ane, 2017).

Nós estudamos em duas escolas, uma no ensino fundamental, outra no ensino médio. Só duas escolas. Eu encaro isso como um diferencial. E, as duas eram particulares, porque embora a gente não fosse de uma família rica, meu pai sempre priorizou por achar que a educação fosse melhor. Então, assim, em casa, trabalho, tarefa, era tanto a participação da minha mãe, sempre auxiliando, pesquisando, mostrando o quanto era importante estudar. (Kelly, 2017).

Minha mãe me ensinava em casa, minha tia e minha mãe. Então, sempre teve aquele contato com livros, com letras, e eu comecei a me alfabetizar em casa. E aí na escola foi tranquilo, a minha mãe me ajudava nas tarefas, uma coisa que eu não gostava muito, porque tinha a coordenação motora, umas coisas que eu não gostava, mas ela estava lá me incentivando. Depois que eu aprendi a ler e escrever eu comecei a fazer as tarefas sozinha, ela não precisava nem se preocupar. Mas, sempre assim, cuidando minhas notas, se eu ia bem ou não, O momento que deu, não foi uma relaxada dela... foi assim no ensino médio, porque a gente fica incontrolável mesmo, as minhas notas começaram a baixar, mas, eram coisas que ela não podia me ajudar mais, física, química... (Francy, 2017).

A minha mãe que começou a me alfabetizar, mas isso ela diz, porque eu não lembro de NADA! Eu só me lembro de estar no sofá, fazendo caligrafia, e eu gostava de fazer, porque ela estava ali comigo naquele momento, porque ela trabalhava o dia inteiro. Eu gostava mais da atenção da minha mãe do que de fazer caligrafia. Quando eu contei isso para ela, ela ficou bem emocionada... (Ariel, 2017)

Na minha casa ninguém nunca forçou nada. Mas, eu tenho um pai que estudou até a 4ª série, mas que é a pessoa mais inteligente, que eu tenho certeza que se você sentar perto dele para conversar você vai concordar. A minha mãe também, super inteligente, e a minha irmã, muito inteligente. E eu sempre me espelhei na minha irmã, eu queria seguir os passos dela. Mas, eu sempre tive muito interesse em aprender, em estudar. E quando eu tive dificuldades, a minha mãe procurou pagar professores particulares, mais no ensino médio, em matemática, porque eu estudei a maioria das vezes em escola particular - minha mãe se preocupava com a qualidade - mas, no ensino médio, fui para uma escola que tinha matemática 1, 2 e 3, e fui a única vez que eu precisei de professor particular. (Nanda, 2017).

Perguntamos à Professora Ane a que ela atribuía o fato de seus pais mobilizarem diversas estratégias para que ela tivesse uma educação diferenciada, como professor particular, aulas de inglês, espanhol, música e piano. Segundo ela,

Minha mãe saiu para trabalhar em casa de família com 9 anos de idade. Isso também influenciou, porque, apesar de ela não ter tido a oportunidade de estudar, ela cresceu vendo como as patroas criavam os filhos, que eles estudavam, iam para a escola. E o meu pai teve uma família que ofereceu tudo isso, mas ele não quis. Então eles sabiam, os dois, a falta que o estudo fazia. (Ane).

A Professora Kelly, de modo similar, narra que a família investia em programas mais culturais e que, "mesmo sem ter condições financeiras para outros eventos maiores, sempre buscou aquilo que era dentro das nossas possibilidades." A mãe os levava a peças teatrais, cinema, biblioteca, museus. De acordo com ela "[...] era a forma que a minha mãe encontrava de inserir a gente em coisas diferentes." (Kelly, 2017).

Perguntamos se isso havia feito parte da rotina, dos hábitos das famílias de seus pais. No entanto, segundo Kelly,

Era uma coisa que eles não tiveram. A minha mãe morou na roça, meu pai morou na roça. Eu acredito que foi porque ela trabalhou em casas de família, eu lembro que ela contava que ela tinha dois vestidos. Ela chegava, lavava e no outro dia ia com esse vestido para trabalhar. Então eu acho que foram coisas que ela viu em outras casas e ela quis proporcionar, até porque depois, eu fico pensando, foi uma maneira dela vivenciar o que ela não teve junto com a gente também. A minha avó morava em chácara e depois veio morar na cidade com uma madrinha, que nem era dela, que era da irmã dela, que era a minha tia, mas que todo mundo chamava de madrinha. E então talvez, com essa madrinha que tinha um pouquinho de conhecimento... pode ter sido com a madrinha e esse padrinho. Mas ela sempre fez de tudo para proporcionar essas vivências para gente. (Kelly, 2017).

Igualmente, a professora Nanda, que narra que seus pais tiveram poucas oportunidades de estudo, mas que o pai, especificamente, possuía hábitos de leitura

pouco associados a quem estudou apenas até à 4ª série, lia clássicos como Odisseia e levava a família a vários eventos culturais, como museus, teatros e apresentações de música clássica:

Eu acho, assim, que a gente só não foi mais por questão financeira mesmo. Porque essas coisas é caro para você ir. Mas tudo que era acessível, que a gente pudesse ir, que fosse acessível para o meu pai levar a gente, ele levava. E assim, se eu ouço um sertanejo lá em casa, enfim. Ele fica lá no quarto resmungando. Ele gosta de ouvir chorinho, música clássica. E a minha irmã tem muito isso. Por mais que ela ouça outros estilos, às vezes quando eu vou na casa dela, ela coloca Mozart para ouvir e fica limpando a casa. (Nanda, 2017).

Questionada se ela já havia perguntado ao pai de onde surgiu seu interesse pela cultura erudita, Nanda responde que "[...] aos 11 anos a mãe dele se suicidou e ele foi para a Argentina. É do espírito dele ser assim. Então eu acho que não teve um incentivo [...]", mas, acrescenta: "Eu nunca perguntei se alguém mostrou isso para ele, eu acho que lá na Argentina, decerto que o lugar que ele tinha para ir era a biblioteca." (Nanda, 2017).

À Professora Cônsul, que relatara que não teve incentivo da família para os estudos, mas que sempre quis, desde criança, cursar o ensino superior, perguntamos a que ela devia esse desejo pessoal:

Eu não sei, mas eu me lembro que desde muito nova, com uns 10 anos, eu morava no interior de São Paulo, em uma cidade muito pequena, e o pessoal falava muito errado, sabe? Assim, culturalmente mesmo. O meu irmão, que vinha daqui [de Campo Grande/MS], e falava convencionalmente certo, foi para lá e começou a falar com o R puxado, fala "vorta", parece que é cultura... e eu tinha uma tia que era advogada lá na cidade - as minhas outras tias eram todas donas de casa - e ela - na verdade era casada com o meu tio - estava sempre muito bem vestida, falava muito "bonito"... depois, ela assumiu um cargo de chefia da Santa Casa, então, eu brincava de ser ela...[risos], nas minhas brincadeiras eu era ela... tanto que a minha primeira opção de curso foi direito, porque eu queria ser como ela! E quem fez a minha mãe voltar para Campo Grande fui eu, porque na cidade não tinha universidade, e eu falei "eu quero fazer faculdade e eu não vou pegar ônibus todo dia", porque o pessoal que fazia faculdade lá tinha que ir para Bauru, saem 4 horas da manhã, voltam 11 horas da noite. Então, a minha mãe voltou para cá porque eu queria fazer faculdade. E eu estava na 5ª série ainda! Voltamos no meio da 5ª série, eu terminei a 5ª série aqui. Não sei o que me levou a ter esse desejo... não sei se, de repente, eu olhar para a minha mãe, para a minha irmã, que são mulheres que ficaram como donas de casa, que não tem [carteira de] habilitação, que se submetiam a certas coisas que eu não queria...então, talvez eu tenha visto o estudo como forma de fugir disso. [Entrevistadora: e você via na sua tia um exemplo de estudo e sucesso?] Isso. E a minha tia, é até engraçado [risos], há uns 15 anos atrás, o que não era comum, o meu tio que cuidava da casa e dos filhos, quem saía para trabalhar era ela. Então, eu vi...é isso que eu quero! (Cônsul, 2017).

De acordo com suas memórias, tanto Ane como Kelly atribuem, portanto, o interesse das mães em proporcionar-lhes um estudo de qualidade e vivências culturais ao fato de terem trabalhado como empregada doméstica na casa de famílias com boas condições financeiras, o que as fizeram observar as estratégias ali utilizadas para promover a escolarização e a educação dos filhos e, de certa forma, tentaram reproduzi-las com seus próprios filhos.

Nanda, ao mencionar que o pai havia tido uma experiência em outro país, com outra cultura e que, provavelmente, a biblioteca era seu lugar preferido, também nos dá pistas das contingências que podem influenciar a trajetória dos agentes, excluindo a possibilidade de uma análise linear e determinista, de que fato de nascer em uma família não pertencente às classes de elite significaria, necessariamente, não chegar a ter contato e desenvolver o gosto por elementos socialmente tidos como da cultura legítima.

Já Cônsul considera, diante das lembranças que guarda de sua infância, que o modelo de mulher independente, bem sucedida, que falava corretamente e fugia aos padrões da época, representado por sua tia, pudesse ter tido influência em sua persistência em estudar. Também, embora Cônsul afirmasse que não tivera estímulo familiar, o fato de a mãe ter levado em consideração sua argumentação de que seria melhor voltar do interior de São Paulo para Campo Grande, para que ela pudesse ter melhores chances de cursar o ensino superior, mostra-se como um incentivo ou estratégia familiar para o seu investimento na carreira acadêmica e profissional.

Essas situações vão ao encontro da conceituação de *habitus*, conforme explica Bourdieu (1990, p. 24), ao esclarecer porque havia retomado esse conceito, "objeto de inúmeros usos anteriores, por autores tão diferentes como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss, de uma forma mais ou menos metódica." Segundo o autor, ele quis "[...] acima de tudo, reagir contra a orientação mecanicista de Saussure (que, como mostrei em *Le sens pratique*, **concebe a prática como simples execução**) e do estruturalismo." (BOURDIEU, 1990, p. 25, grifo nosso). Nesses modelos teóricos o determinismo está presente, o que faria pressupor que os filhos de pais que se encontram nas classes populares não teriam acesso a estratégias que visassem a sua escolarização e ampliação do capital cultural.

Assim, surgiria o questionamento, como encontrado em Lahire (1995, p. 15): "[...] como, na ausência de capital cultural ou na ausência de uma ação voluntária de transmissão de um capital cultural existente, os conhecimentos escolares podiam, apesar

de tudo, ser apropriados pelas crianças"? Ou seja, considerando-se que os agentes entrevistados vieram, em sua maioria, de famílias que tiveram, por várias gerações, pouco acesso aos estudos formais, qual seria a razão, parodiando o título da obra de Bernard Lahire citada anteriormente, desse improvável sucesso escolar, e mais, desse improvável investimento das famílias em seus estudos?

Bourdieu (1990) nos dá uma pista do que poderia, do ponto de vista sociológico, ajudar a compreender essa situação. Depois de afirmar que, ao elaborar o conceito de *habitus* procurava se distanciar do estruturalismo, ele explica que, por outro lado, aproximou-se de Chomsky, em quem encontrava "[...] a mesma preocupação de dar uma intenção ativa, inventiva, à prática", pois desejava "[...] insistir nas **capacidades geradoras** das disposições, ficando claro que se trata de disposições adquiridas, socialmente constituídas." (BOURDIEU, 1990, p. 25, grifo nosso).

Este, entendemos, é o ponto chave para se compreender as situações aqui narradas. Descartando-se o determinismo estruturalista, com o qual se esperaria que as famílias dos nossos agentes reproduzissem as ações e se guiassem pela ideologia dominante em sua classe social, pode-se observar que houve, nas trajetórias sociais das mães de Kelly e Ane, e na trajetória social de Cônsul, capacidades "geradoras de disposições" para empreender estratégias diferenciadas, pois o *habitus* também está ligado à "capacidade de invenção, de improvisação" dos agentes. (BOURDIEU, 1990, p. 26).

Para vários dos professores iniciantes, no entanto, no que se refere à inserção em atividades culturais como lazer propiciado pela família, as situações de contato com a cultura legitimada socialmente foram insipientes: "[...] isso não fazia parte da nossa rotina. Quando muito, íamos à Igreja [...] Na parte cultural, a gente não tinha esse hábito, nem condições de ter, até porque antigamente não era tão fácil o acesso." (Marilu, 2017). "A gente não saía muito não, ficava sempre em casa. As pessoas é que iam à nossa casa para nos visitar. No máximo, íamos à casa da minha avó, que contava muitas histórias, meu avô também [...]." (Cláudio, 2017). "Eu fui em algumas peças de teatro quando eu era criança, não posso dizer que muitas, até porque não tem aqui em Campo Grande e as que têm são caras. Fui em algumas, cinema eu ia muito. Museu fui algumas vezes com a minha mãe." (Francy, 2017).

A professora Célia, ao ser questionada sobre as formas de lazer que vivenciou em sua infância, informou que não houve viagens ou passeios culturais, que sua família "[...] saía, ou para visitar [...] por exemplo, final de semana, a gente ia na igreja, depois

tinha a questão da sociedade, onde aconteciam os bailes", mas, faz questão de deixar claro que havia a preocupação com o lazer, não relacionado à cultura legitimada socialmente, mas àquilo que fazia parte do *habitus* familiar: "Jogo de xadrez, jogo de dama, jogo de carta, era isso o que a gente fazia em família. Meu pai contava os causos, os contos, fazia as piadas, não sei o que... em volta do fogão a lenha." (Célia, 2017).

Assim, foi na escola que, em sua infância, alguns puderam vivenciar passeios culturais, visitas a museus, ou mesmo assistir a um filme no cinema: "O período em que estudei em escola particular fiz alguns passeios, como museus e parques. Na escola pública, visitei um asilo e a fábrica da coca cola." (Francy, 2017). "Eu me lembro de vários passeios! Ao Detran, à fábricas [...] na Páscoa, a professora nos levava a uma casa perto da escola que tinha um pé de cacau, e ela contava a história do cacau na sala de aula." (Cláudio, 2017).

[...] eu ganhava muitas viagens da escola, como prêmio por ser melhor aluna, então eu sempre ia com a escola. Íamos em Porto Murtinho [MS], que era outra cidade vizinha, conhecíamos os prédios antigos, museus, padarias, porque lá foi colonizado por europeus, então, havia castelinhos, padarias que faziam pão como na época da colonização, só para os turistas. Víamos fotos dos prefeitos. Para Campo Grande, viemos várias vezes a passeio, fomos no Museu do Índio. No cinema, uma vez, já que quando vinha todos queriam ir ao shopping, e fomos ao cinema. Tinha o city-tour, eu fiz esse passeio umas três vezes, conhecia a cidade inteira, a Morada dos Baís, o Museu José Antônio... então, todos os museus de Campo Grande eu já conhecia antes de morar aqui, porque vir para Campo Grande era para fazer esses passeios culturais. Por isso, talvez, não fazíamos em família, porque sempre havia esses passeios. E era a única coisa que a minha deixava eu ir sem ela: fazer os passeios da escola. E tinha que voltar no mesmo dia [risos], senão não vinha. (Ane, 2017).

[...] me lembro de dois passeios muito marcantes. O primeiro em um asilo onde fomos entregar produtos de higiene arrecadados em uma gincana. O outro foi em uma bienal em uma cidade perto de onde morava, em Bauru, lembro-me do fascínio que sentia vendo todos aqueles livros e da dificuldade em escolher o livro que compraria com apenas 10,00 que havia levado. (Cônsul, 2017).

O que a gente teve de passeio, quando eu estava no 2º ano, foi uma visita a uma fábrica de água mineral, em uma usina lá no Sul, em Ijuí. Eles têm uma fonte de água mineral lá, e eu lembro de a gente ter ido lá, com a escola, mas foi o único passeio fora da escola nesse período todo que eu estudei. (Marilu, 2017).

No entanto, exceto pela professora Ane, os passeios mencionados não contemplavam, exatamente, algo relacionado a uma ampliação do capital cultural. Talvez estivessem ligados a determinados conteúdos curriculares, como as visitas a fábricas de refrigerantes ou água mineral, ao Departamento Nacional de Trânsito

(Detran) ou a asilos, mas não propiciavam o contato com a arte, música ou outra modalidade de cultura legítima. Mesmo no caso das visitas a museus feitas em grupo e mediadas pela escola, é preciso uma ressalva: há uma diferença qualitativa entre esse tipo de visita, aligeirada, com o olhar do estudante sendo direcionado pelo professor, com excesso de pessoas disputando a vista de um objeto exposto, por exemplo, e uma visita feita, como expressa Bourdieu (2015, p. 466) por pessoas das "classes privilegiadas, menos submetidas aos ritmos coletivos", as quais "[...] encontram uma em uma frequência mais uniformemente repartida no ano e na semana o meio de escapar à multidão dos períodos de pico e à experiência desencantada que ela suscita."

Ainda segundo o autor, "É sobretudo na maneira de conduzir a visita - em particular, com o tempo que a ela é consagrado - e sobretudo, talvez, na maneira de se conduzir durante a visita, que a busca mais ou menos inconsciente da distinção pode encontrar matéria para duplicações quase infinitas." (BOURDIEU, 2015, p. 466).

Dessa forma, compreendemos que a raridade da frequência, aliada à falta de um componente qualitativo nessas visitas feitas com objetivo escolar, fazem com que seu efeito a longo prazo nos agentes aqui considerados seja distinto daquele promovido por essa prática quando feita em família, como parte das atividades rotineiras e com finalidade estritamente de apreciação estética, de cultivo de um "gosto" muito específico, uma vez que, de acordo com Bourdieu (2015, p. 9), as maneiras de adquirir esses gostos, que funcionam como "marcadores privilegiados da 'classe'", sobrevivem "[...] nas maneiras de utilizar as aquisições." Para o autor, "por meio destes imponderáveis da prática, são reconhecidos os diferentes modos de aquisição, hierarquizados, da cultura, precoce ou tardio, familiar ou escolar [...]"

Assim, para a totalidade dos agentes participantes dessa pesquisa, o pouco contato (em alguns casos, nenhum contato) com atividades culturais na escola básica não propiciou com que formassem disposições para colocá-las em sua rotina, incorporá-las aos seus esquemas de percepção e apreciação, ou seja, seus *habitus*. De fato, logo à frente, quando tratarmos da formação no curso superior, poderá ser observado que a maioria se refere como novidade em suas vidas as propostas da disciplina Itinerários Culturais.

As diferenças culturais, às quais a escola insiste em minimizar por meio do discurso de respeito à diversidade, aparecem em algumas entrevistas, como no caso da Professora Eli. Nascida no meio rural, frequentou até a 3ª série do ensino fundamental de 8 anos em uma escola criada dentro de um destacamento militar, em que a professora

era esposa de um dos oficiais. Dessa época, guarda boas lembranças. No entanto, ao mudar com a família para a cidade e começar a frequentar a escola urbana, relata que os problemas iniciaram:

Eu me lembro que eu conversei muito com a professora Lourdes e com a professora Eliane [professoras da UEMS] sobre essa questão da transição da rural para o urbano e sobre a questão da raça negra. Eu, na minha infância, até uns 12 anos ou mais, eu era uma criança muito tímida, que não abria a boca, que falava com aquele sotaque bem interiorano, que todos olhavam com estranhamento. E eu não sabia o porquê. E, até quando eu entrei na universidade, eu não me conhecia. Eu passei a me conhecer depois que eu entrei na universidade, que eu comecei a ver quem eu era e porque eu havia desistido de continuar meus estudos. (Eli, 2017).

A Professora Eli menciona duas de suas características pessoais que fizeram com que recebesse, à época, um tratamento diferenciado, tanto da professora do ensino fundamental quanto dos colegas: ser negra e vir da zona rural.

Percebendo que a agente não utilizou a palavra "preconceito" em sua fala, perguntamos: "Você quer dizer que àquela época você não conseguia perceber que era tratada com preconceito?". Mesmo em sua resposta, o termo não foi utilizado:

Isso. Eu tenho esse cabelo [risos] - meu cabelo não é assim... cabelo "ruim", crespo, tenho a cor escura, vinha da educação rural. A professora me deixava de lado, não deixava eu ler um texto, por causa do sotaque rural, eu me sentia bem... eu fazia o que eu tinha que fazer, e pronto. Nunca fui uma aluna de conversar na sala, de expor minhas ideias, de querer apresentar uma tarefa pronta, porque quando eu cheguei eu fui barrada. E lá onde eu estudava [na escola rural] não era assim, eu tinha liberdade, vamos dizer assim. E quando eu cheguei aqui na cidade, eu tinha... e eu não sabia disso. Eu descobri isso depois que eu entrei na universidade, quando me levaram a refletir sobre essa educação no campo, essa transição, sobre a questão da cor, dos jeitos que a gente a traz do meio rural. E foi aí que eu comecei a perceber, e falei "puxa, então era isso!" Era por isso que eu era calada demais, por isso que eu não tinha amiguinhos na escola. E isso não ficou só na infância, isso veio para a minha adolescência, veio para o meu ensino médio. Eu falo para as minhas filhas que do 3º ano até o meu início do ensino médio a escola foi um pesadelo. Não que eu fosse "maltratada", mas eu me sentia rejeitada. (Eli, 2017).

Para a Análise de Discurso, o silêncio pode ser pensado discursivamente, o que implica, como afirma Orlandi (2007, p. 48, grifo da autora), pensá-lo como um "limite ao dialogismo", fazendo "[...] a crítica a uma sua concepção behaviorista, dominada pela função da *informação* e de turnos de fala, assim como à *esquematização* da relação de significação entre os diferentes sujeitos e suas posições." Isso significa que analisar uma entrevista, realizada em uma situação que se pretendia dialógica, sem cair na

armadilha teórica da busca esquematizada por informações precisas, ou "verdades", requer do analista compreender que: "A intervenção do silêncio faz aparecer a falta de simetria entre os interlocutores. A relação de interlocução não é nem bem-comportada, nem obedece a uma lógica preestabelecida. Ela é atravessada, entre outros, pela desorganização do silêncio." (ORLANDI, 2007, p. 49).

Nesse sentido, a entrevista não obedeceu nem à "lógica preestabelecida" nem deixou de evidenciar a "falta de simetria" entre entrevistadora e entrevistada. A temática do racismo, preconceito ou discriminação não estava na pauta, mas apareceu no discurso. Ao tentar nomear essa situação vivenciada pela agente, substantivando, por assim dizer, o que ela havia silenciado, novamente a agente preferiu o não-dito. Esse não-dito difere do "implícito", compreendido como um "resto visível, um resíduo, um epifenômeno" (ORLANDI, 2007, p. 45), ou seja, não obedece à mesma lógica do silêncio, pois o não-dito diz "sem dizer", enquanto o silêncio, "tal como o concebemos, não remete ao dito; ele se mantém como tal, permanece em silêncio." (ORLANDI, 2007, p. 46).

A Professora Eli, assim, narra sua situação como negra, de origem popular e vinda do meio rural silenciando termos como "preconceito", "discriminação" e "racismo", que na relação assimétrica da entrevista foram os primeiros termos que vieram à mente da entrevistadora/pesquisadora quando ouvia a narrativa. Interessante que, percebendo isto, trocamos o termo, perguntando à agente se "Logo que você começou a Pedagogia, você sentiu, lá no ensino superior, esse *isolamento* que você sentiu no seu ensino fundamental e médio? (Entrevistadora)", referindo-nos à situação que, para nós, mostravam-se claramente como preconceito e discriminação racial.

Embora sua resposta tenha sido positiva, referenciou somente a sua situação de egressa da EJA. "Senti também no ensino superior. E depois eu descobri que havia uma aluna na nossa sala que também tinha vindo da EJA." Insistimos: "Mas, na questão da cor, você não sentiu [...]" (Entrevistadora). A Professora Eli iniciou sua resposta dizendo que "não", que uma professora havia trabalhado a questão racial no curso de Pedagogia, e que a UEMS, por ter cotas para negros e indígenas, tem um perfil acolhedor, mas encerra a resposta a essa pergunta dizendo: "depois que eu descobri outros alunos de EJA, de outras salas, em que fui fazer pesquisa, eu me senti acolhida. Eu vi que não era só eu, havia mais gente ali", ou seja, voltando à questão da Educação de Jovens e Adultos.

A relação que fizemos, ao ouvir sua história narrada na entrevista, entre o fato de ter ficado 20 anos sem frequentar a escola, retornando para a EJA, por ter sido vítima de racismo - devido à cor e outros traços fenóticos de negra - e preconceito - pelo que ela chama de "sotaque" do interior, do meio rural, parece às vezes estar presente em seu discurso, e outras parece estar silenciada, como se o que a diferenciava sua trajetória dos demais estudantes da Pedagogia fosse meramente o fato de ter sido estudante da EJA, e não os preconceitos e discriminações que sofreu, pela fenotipia e pelo modo de falar.

Se, como vimos anteriormente, segundo Bourdieu (2015, p. 9), existem "marcadores privilegiados da 'classe'", podemos compreender o capital linguístico também como um desses importantes marcadores de distinção. Em "A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino", o autor aponta que:

Particularmente manifesta nos primeiros anos de escolaridade, em que a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres, a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre ser levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias. [...] Segue-se logicamente que a mortalidade escolar só pode crescer a medida que se vai às classes mais afastadas da língua escolar [...]. (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 97).

Assim, é possível fazer uma relação entre a evasão escolar de Eli e a arbitrariedade do "julgamento dos mestres" que teve durante sua escolaridade no ensino fundamental. Não se devia, provavelmente, apenas a um acento diferenciado, ou *sotaque*, como a Professora Eli se refere, embora isso também deva ter contribuído para o "estranhamento" (GUSMÃO, 2008) dos Outros em relação a si, mas também à não presença de um volume de capital linguístico culturalmente mais próximo à linguagem culta, escolar, adquirido precocemente ao se ouvir essa linguagem no meio familiar. A escola pode contribuir para ampliar esse capital linguístico, ou pode promover a evasão - ou o isolamento - dos estudantes que diferem do padrão esperado. Para contribuir com essa ampliação, a escola precisa promover, principalmente, o contato com diversos tipos de leitura. No caso de nossos agentes, por ingressarem posteriormente em uma profissão que pode contribuir para perpetuar essas diferenças sociais ou para minimizá-las, essa ampliação dos capitais, incluindo o linguístico, é essencial.

Nesse sentido, especificamente sobre a formação de um hábito leitor durante sua escolarização básica, houve, nas entrevistas, poucos indícios de que a escola o tenha

proporcionado, embora a maioria relate que, na infância, gostava muito de ler. A contradição dessas afirmações é visualizada com mais ênfase quando narram sobre o primeiro ano de Pedagogia e a pouca intimidade com leituras mais densas, como será mais detalhado no próximo tópico. A exceção mais evidente, no caso da escola básica, foi exatamente com Eli, que narra:

Quando cheguei aqui [na escola em que foi realizada a entrevista, e onde ela estudou o ensino médio, na modalidade EJA], o desejo pela leitura foi muito grande, porque eu tive dois professores que me levaram a gostar de ler, o professor de sociologia e o de literatura. Eu amei, eu não sabia nem o que era! E não sabia que eu gostava de ler! Eu achava que eu lia por obrigação. Foi aí que eu descobri que eu gostava de ler. (Eli, 2017).

Para os outros agentes, a didática de alguns professores ou a forma de avaliação ao invés de incentivar a formação de um hábito leitor teve o efeito contrário:

Quanto à literatura, teve um episódio, que eu me lembro da 5ª série, do professor Altair, o único professor que eu me lembro o nome, que pediu para a gente ler o livro "Xisto no espaço", que era da "coleção vagalume", e que eu odiei. Mas era obrigatório, e todos os colegas tinham que ler o mesmo livro. E essa é uma prática que eu não uso, eu procuro sempre levar uma variedade de livros para os meus alunos, justamente para não criar esse ranço pela leitura que eu tive, vamos dizer assim... (Marilu, 2017).

Depois dos anos iniciais do ensino fundamental, eu tive muita dificuldade em língua portuguesa, com a leitura. Havia professores que cobravam a leitura e depois você tinha que se expor à frente da sala. E como eu era muito tímido, eu falava que não havia lido, para não ter que me expor, e as minhas notas caíam. (Cláudio, 2017).

Eu tive uma frustração enorme quando eu entrei no segundo grau. Quando eu estava estudando a noite, nesse primeiro ano, o professor de Português pediu para ler um livro da literatura brasileira e fazer uma ficha de leitura, e eu nunca tinha feito isso, os meus colegas já tinham feito. E eu fui fazer do meu jeito e ele me deu um 5, porque ele disse que eu tinha capacidade de fazer algo melhor. E aí eu fiquei muito, aquilo me jogou muito para baixo. Tirar nota baixa para mim, me jogava muito para baixo. Para eu ficar bem eu tinha que tirar.... Tinha que estar entre os três melhores da sala. se não eu ficava muito para baixo. Eu tinha a autoestima baixa, né? Aí o que eu fiz? No próximo que ele pediu, eu peguei o pessoal, eu tava no colégio interno, e pedi para me passar o modelo. Aí pronto. Eu tirei um 8, pronto. [Entrevistadora: Mas você lia o livro, ou você pegava a ficha de outra pessoa?] Não, eu não lia o livro. Eu fazia a ficha e não chegava a ler o livro. (Célia, 2017).

Quando a gente estava na quinta série, nós éramos obrigadas a ler. Então eu não parava pra pensar se eu gostava de ler ou não. Porque era da escola, que vinha aquele livro, com questionário que tinha que responder se não você não ganhava nota. (Kelly, 2017).

Assim como houve os professores que não obtiveram sucesso, no que se refere a esses agentes, em formar leitores, há relatos de professores que conseguiram despertar a curiosidade e o interesse pela leitura:

Quando eu fui para o Latino Americano, a gente se encantou com o nosso professor de Literatura. Não se encantou porque ele era bonito, a gente se encantou com a inteligência dele... O quadro [de giz] dele! Era a coisa mais linda! A aula dele sempre começava com alguma frase no quadro e o quadro era todo colorido. Ele sempre colocava uma frase de algum autor dos clássicos: Aloísio de Azevedo, Machado de Assis, Manoel Bandeira... a gente queria agradar ele, então a gente começou a ler livros. [Entrevistadora: Mesmo quando ele não pedia?] Mesmo quando ele não pedia pra gente ter o que conversar e ter o que perguntar pra ele. Na época, a gente achava que queríamos só agradar, mas depois de um tempo a gente não conseguia mais parar. No intervalo a gente sempre estava passeando ali na biblioteca da escola que tinha. Nós começamos a ficar envolvidos com os livros. (Kelly, 2017).

Isso foi no ensino fundamental, na 5ª série, e quem me estimulou foi a professora Maria Edite, lembro até hoje o nome dela, de língua portuguesa. Foi ela que falou que tínhamos que ler Machado de Assis, e eu saí com o Dom Casmurro. Tinha na escola, mas estava todo rasgado. Então, foi aí que meu pai foi lá e comprou a coleção para mim. Foi ela. Se não fosse ela, eu não teria me apaixonado pelo Dom Casmurro. Eu lia as coisas da Bíblia, mas, como eu já sabia, era interessante... mas, eu já sabia tudo aquilo. Então, algumas coisas eu lia assim, só passando os olhos, porque eu já sabia. Mas, foi com esses livros que eu aprendi a ler... mas, vai passando o tempo, e parece que você para de gostar de ler, outras coisas começam a interessar, como brincar. E quando eu li o Dom Casmurro, eu me apaixonei de novo pela leitura. Minha professora foi o máximo! (Ane, 2017).

Ainda que alguns agentes tenham relatado essa relação prazerosa com a leitura, o fato de a maioria ter listado como um dos pontos desafiadores da Pedagogia a leitura dos clássicos do 1º ano revela que, como narra a Professora Ane, tiveram acesso a uma leitura em que "[...] tudo é muito resumido, uma leitura muito clara", e com fins escolares, para ingresso no ensino superior: "[...] nessa época eu já não lia mais tantos clássicos, tantos livros assim, era mais estudar para vestibular, aquela coisa de ficar só na língua portuguesa, matemática e redação." (Ane, 2017).

Assim, no próximo tópico, buscamos compreender os impactos da formação em Pedagogia na ampliação do capital cultural e no movimento do *habitus* desses agentes. Para tanto, iniciamos o tópico apresentando brevemente a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e o curso de Pedagogia.

### 3.2.2 Formação acadêmica: o curso de Pedagogia da UEMS

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, com sede na cidade de Dourados, foi criada pela Constituição Estadual de 1979. No entanto, sua implantação ocorreu apenas em 1993, por meio da Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993.

Com formato multi-campi está presente em 15 municípios do estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que, conforme Missio (2007, p. 104), a UEMS possui como principal característica "[...] a interiorização de suas tarefas, visando atender a uma população que, pelas dificuldades geográficas e sociais do estado, dificilmente teria acesso ao ensino superior." Assim,

[...] buscando racionalizar recursos públicos, evitar a duplicação de funções, cargos e demais estruturas administrativas e a fragmentação das ações institucionais, a UEMS adotou três estratégias diferenciadas: rotatividade dos cursos, sendo os mesmos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização; criação de unidades de universitárias em substituição ao modelo de campus e estrutura centrada em coordenações de cursos ao invés de departamentos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL<sup>56</sup>, 2014a, n.p.).

Essa estratégia de rotatividade dos cursos foi mantida até 2002, contudo, quando foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI para o quinquênio 2002-2007, quando adotou-se um novo modelo e modificou-se a forma de ofertas dos cursos, pois, segundo o PDI 2014-2018, "[...] a rotatividade já havia cumprido sua função emergencial." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014b, p. 4).

Assim, implantou-se outro modelo, com a fixação dos cursos de graduação nas unidades universitárias. Segundo o documento supramencionado,

[...] administrativamente e sob o ponto de vista das condições de trabalho, houve inúmeras vantagens: os cursos passaram a ser de oferta permanente, em substituição ao sistema de rotatividade, com lotação dos professores e concursos públicos regionalizados para docentes. A extinção da rotatividade e a consequente fixação do professor em unidades específicas possibilitaram que este estivesse mais presente na Unidade, com o desenvolvimento efetivo do conjunto de ações que envolvem o ensino, conduzem à pesquisa e se reverterem na extensão, beneficiando a comunidade. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014b, p. 4-5).

A Figura 1 traz a localização das 15 unidades universitárias da UEMS no estado:

<sup>56</sup> Disponível em: <http://www.uems.br/perfil>. Acesso em 08 ago. 2017.

**Figura 1.** Localização das unidades universitárias da UEMS em Mato Grosso do Sul.



Fonte: PDI 2014-2018 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014b, p. 4).

Com essa proposta de interiorização, a UEMS procurou constituir-se em uma universidade voltada às necessidades regionais, particularmente no que se referia ao alto índice de docentes da educação básica sem formação superior no interior do estado. Dessa forma, passou a oferecer licenciaturas nas áreas que apresentavam maior demanda de professores:

Em 1998, em sua primeira turma de formandos, foram licenciados 221 alunos na UEMS e, em 2007, um total de 485, o que representa um quantitativo acima do dobro do total inicial, perfazendo um aumento de 119,45% nas taxas de conclusão. Nesse período de dez anos, o número de concluintes nos cursos de licenciatura da UEMS chegou a 4.268 [...] Pode-se observar, pelo perfil das vagas ofertadas pela instituição em 2007, que mais da metade, ou seja, 56,5%, é de cursos de licenciatura, o que explicita o seu direcionamento para contribuir na formação de quadros para a educação básica, referenciado na missão institucional. (REAL, 2015, p. 148-9).

Em Campo Grande, capital do estado, as atividades da UEMS iniciaram-se posteriormente, em 2000, com a oferta do curso Normal Superior. No entanto, por falta

de uma sede própria, as aulas aconteciam em instalações improvisadas ou cedidas. A sede da UEMS em Campo Grande foi inaugurada 15 anos após o início de suas atividades na capital, em 03 de agosto de 2015. Nas entrevistas realizadas para o presente estudo, houve menções às dificuldades pela falta de um prédio próprio e à satisfação quando foi realizada a mudança para a nova sede.<sup>57</sup>

Ao perguntarmos à Professora Kelly, por exemplo, quais as melhores e as piores lembranças do curso, ela destaca quase imediatamente a distância como um fator desmotivador. Os cursos de Artes Cênicas e Dança, Geografia, Letras Bacharelado, Letras Português-Espanhol, Letras Português-Inglês, Pedagogia e Turismo já funcionaram na Escola Estadual Hércules Maymone, em salas de aula que não eram utilizadas no período noturno.

Os acadêmicos, portanto, dividiam o espaço com os estudantes do ensino médio. Posteriormente, a universidade passou a desenvolver suas atividades em uma antiga escola estadual, no bairro Arnaldo Estevão de Figueiredo, a qual, por não estar sendo utilizada, foi cedida provisoriamente para a UEMS após uma pequena reforma em suas instalações. Possuía 10 salas de aula, uma secretaria acadêmica e duas pequenas salas que abrigavam a secretaria do mestrado profissional em educação e do mestrado profissional em Letras. Não havia sala dos professores ou cantina, e a biblioteca havia sido improvisada em uma sala de aula.

Kelly relata que, até o dia da matrícula, quando soube que havia sido aprovada, "[...] não sabia onde ficava a UEMS. Eu fui fazer a matrícula e vi que era longe. Era no Arnaldo Figueiredo! Eu só cursei os últimos seis meses na sede, na unidade aqui de Campo Grande." (Kelly, 2017). Segundo ela, no trajeto, em que precisava utilizar dois ônibus, ficava cronometrando em sua cabeça o tempo que levava, e comparava que era o mesmo tempo que se levaria para chegar a Aquidauana - uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul: "Eu lembro nitidamente dessa sensação. Eu ia no ônibus pensando 'Eu podia estar chegando em Aquidauana' "(Kelly, 2017).

Ariel também narra que quando soube que havia sido aprovada no vestibular da UEMS pensou em desistir: "Eu falei para ele [o pai] que eu não ia fazer, porque a UEMS era muito longe. E ele disse 'Não, eu vou te buscar toda noite'. E ele nem mora

---

<sup>57</sup> A sede própria da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul está localizada à Avenida Dom Antônio Barbosa (MS-080), 4.155, em frente ao Conjunto José Abrão. Campo Grande – MS. O novo espaço, que comporta 800 alunos, está dividido em sete blocos, com salas de aula, salas para administrativos, laboratórios, biblioteca, teatro, passarelas, bicicletários, subestação, guaritas e um lago artificial central. As colunas foram inspiradas em pinturas indígenas.

comigo. Ele saía da casa dele toda noite, ia lá me buscar, me deixava em casa e voltava para casa."

Assim, a falta de uma sede própria, que implicava a mudança constante de endereço, fazia com que poucos estudantes do ensino médio conhecessem a localização da UEMS. Ao conhecê-la, surpreendiam-se com a distância e com as instalações improvisadas.

Uma outra particularidade da UEMS apontada em Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI diz respeito à procedência dos seus acadêmicos. Segundo o documento, "[...] aproximadamente 82% dos alunos advém de escolas públicas e em torno de 85,8% são do estado de Mato Grosso do Sul." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2014b, p. 7). Assim, a universidade atende, principalmente, aos estudantes sul-mato-grossenses que provém de contextos socioeconômicos em que a universidade pública se torna o meio mais acessível de ingresso ao ensino superior.

Outra questão presente na Universidade são as cotas, não somente para negros, mas também para indígenas. A ênfase da UEMS na questão indígena pode ser observada até mesmo na escolha dos elementos que ornamentam a sede recém construída: são desenhos com formas características utilizadas pela etnia Terena.

**Figura 2.** Sede da unidade universitária da UEMS em Campo Grande/MS.



Fonte: Campo Grande News<sup>58</sup> (2015).

No entanto, em relação à presença de estudantes indígenas no curso de Pedagogia, vários entrevistados mencionaram a pouca contemplação de suas especificidades nas propostas de aula e, principalmente, de avaliação. É válido ressaltar que cada uma das agentes que destacaram essa questão é de uma turma diferente: Eli ingressou em 2009, Ane em 2010 e Kelly em 2012:

Na nossa sala tínhamos 4 ou 5 indígenas no começo do ano, terminou com 2 indígenas. As duas que terminaram, na verdade, vieram de outras turmas, e se formaram conosco. Mas, aquelas que iniciaram conosco, desistiram. Na questão indígena, eu achei que faltou um pouquinho de apoio, e eu não digo só dos professores não, da própria sala mesmo. De tentar um acolhimento melhor, uma ajuda. (Eli, 2017).

Lá na UEMS tem cotas, e na minha turma tinha 5 indígenas que vinham de uma aldeia para lá de Sidrolândia, em um ônibus. E tinha uma que só falava Terena. E eu pensava que por ser uma universidade que oferece cotas, então o diálogo tinha que ser o mesmo. Porque, o que adianta oferecer cotas e não tentar considerar as diferenças? E aconteceu que, logo com esses primeiros professores que eu falo que eram sem tato, uma, que eu achei que seria a melhor, foi a que mais assombrou a turma toda, mesmo sem atacar diretamente, porque já começou falando de seminário. Tinha gente ali, como eu, que estava 10, 12, 13 anos sem voltar para uma sala de aula. Não tinha nem ideia do que era um seminário. E a dinâmica era: texto e seminário. O meu grupo foi o terceiro, graças a Deus, e a gente não foi tão bombardeado. Mas, no primeiro e no segundo, quando eles começavam a falar lá na frente, ela falava "pode sentar, é zero". Desse jeito que eu estou te falando! "Pode sentar, é zero!". E quando chegou a vez dessas meninas, uma das indígenas começou a explicar, só que ela falava muito baixo, até porque ela ainda não tinha domínio da língua portuguesa, ela ainda falava mais Terena. E eu lembro bem de ver ela [a professora] sentada, bem no meio da sala, lá no fundo, as meninas e todo mundo apreensivo, e ela gritava do fundo da sala "Como que quer ser pedagoga falando desse jeito? Fala mais alto!" E a menina, que já falava baixo, a voz sumiu, a menina começou a chorar. A menina saiu da sala e não voltou mais. Depois, não aguentamos e fomos falar com ela "Professora, ela fala Terena, ela não é daqui, ela pega ônibus..." e fomos explicar. Ainda assim, no primeiro dia ela não quis ouvir, depois a gente foi conversando. E as meninas, que já eram envergonhadas, desistiram do curso. No primeiro ano, os cinco indígenas que tinham, os cinco desistiram. Eu acredito que além da estrutura toda, da logística toda, chegar em um espaço que não é seu, que você não conhece ninguém - para mim já era difícil, que moro aqui na cidade - imagina para eles, que tinham que percorrer toda uma distância para chegar lá. (Kelly, 2017).

A nossa turma foi bastante no Colegiado, foi para cima, pra que se mudasse essa estratégia. Porque é uma universidade que recebe negros e indígenas, negros que são de Quilombos mesmo e indígenas que estão lá nas aldeias mesmo. Na nossa turma havia cotistas que queriam desistir, mas a gente

---

<sup>58</sup>Imagem disponível em: <<http://www.capitalnews.com.br/educacao/alunos-da-uems-comecam-a-estudar-em-novo-campus-de-campo-grande/281952>>. Acesso em: 26 de ago. 2017.

abraçou a causa, foi para cima do Colegiado, pedindo que essas aulas fossem um pouco menos densas no início, e tal. (Ane, 2017).

Por serem de turmas diferentes, é possível inferir que esse problema, de não atendimento à diversidade, foi recorrente durante esse período, levando à evasão dos cotistas indígenas, principalmente, da universidade que traz em seu discurso a prática do acolhimento.

Em relação à estrutura e organização do curso de Pedagogia, a elaboração de seu Projeto Pedagógico baseou-se na estrutura e organização do curso Normal Superior. O curso era voltado para a qualificação de professores que já atuavam na rede pública de educação básica e não possuíam formação em nível superior. Conforme Nogueira (2017b, p. 2), "O reconhecimento do curso foi tanto, por parte de alunos, professores e comunidade em geral, que a partir da experiência do curso Normal Superior foi escrita a proposta pedagógica do curso de Pedagogia da unidade de Campo Grande." Assim, discorreremos brevemente sobre suas especificidades.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, o Normal Superior originou-se de uma convocação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - SED/MS, em 1998, no âmbito do Projeto "A Secretaria de Estado de Educação e as Universidades: vivendo uma nova lição de gestão compartilhada", para que a UEMS viesse a "[...] somar esforços, com vistas a atender ao já citado inciso 4º do Artigo 87 da LDB e a reverter o quadro de precariedade dos sistemas de ensino de MS, em relação à habilitação de seus docentes." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 6-7).

Esse curso, ainda segundo o referido documento, teve início em 2000, com a oferta de 400 vagas, e formou até a formatura de sua última turma, em 2006, 1.398 professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Para atender à sua finalidade, ou seja, formar professores em exercício que não possuíam a habilitação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996), a UEMS utilizou a estratégia de organização do curso em módulos e da oferta de parte do curso na modalidade a distância:

[...] o Curso Normal Superior foi formatado com uma organização didática diferenciada, utilizando o apoio de metodologias de ensino a distância, de forma a atender não só aos professores dos municípios-sede das Unidades Universitárias, mas também àqueles que residiam em municípios mais longínquos do estado, sem acesso a instituições de educação superior.

(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 7).

A partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, ficou estabelecido, conforme Artigo 9º, que os cursos de licenciatura para formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas que demandassem conhecimentos pedagógicos, seriam realizados exclusivamente em cursos de Pedagogia.

O Artigo 11 dessa resolução previa, assim, que as Instituições de Ensino Superior - IES que mantinham cursos autorizados como Normal Superior deveriam adequar-se, elaborando um novo projeto pedagógico e transformando-o em curso de Pedagogia. Dessa forma,

O Projeto Pedagógico foi implantado em 2008 e buscou atender à proposta de transformação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, além de possibilitar a continuidade de um projeto de formação docente organizado de forma diferenciada, permitindo à UEMS perseguir seu compromisso de interiorização da Educação Superior e de contribuir para a melhoria da Educação Básica em MS. Acrescente-se, ainda, que as Diretrizes Curriculares da Pedagogia, aprovadas pela Resolução CNP/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006, vêm ao encontro das demandas sociais, quando propõem uma oferta de curso democrático e inclusivo. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 8).

Conforme o Projeto Pedagógico do curso, seu currículo está voltado para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, incluindo "[...] a gestão de espaços escolares, [...] a gestão de organizações públicas e privadas que atuam na educação, nos seus aspectos administrativo, financeiro e pedagógico." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 14).

A estrutura curricular do curso foi organizada em módulos, divididos em blocos de 20 horas-aula semanais, com concentração de conteúdos, ou seja, cada disciplina é trabalhada de forma individual por um período de tempo que atende às exigências de sua carga horária anual. Essa condensação das horas aulas, segundo o Projeto Pedagógico do curso, facilita a superação da "organização fragmentada do tempo de estudo." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 24).

Em sua entrevista, a Professora Ane comentou sobre a organização em módulos:

No primeiro ano os blocos eram maiores. Nós ficávamos com educação antiga e medieval, por exemplo, por (02) dois meses. Com o mesmo professor, toda a semana. Ele chegava e já passava todo o cronograma de aula. Só que o nosso curso tinha um diferencial, porque a gente tinha aula quinta, sexta e sábado o dia inteiro, e tinha segunda, terça e quarta para ler esses textos. Essa era a proposta do curso, para chegar à aula já com as leituras prontas. Mas, eram muitas leituras, e geralmente isso não acontecia... [risos]. Só entrava um professor quando aquele terminava a sua disciplina. A gente não achava ruim, porque você acaba tendo uma carga horária melhor daquela disciplina, então você realmente consegue aproveitar a disciplina, fazer as leituras daquela disciplina, sem ter outras às vezes em um contexto muito diferente interferindo. Mas, o primeiro ano era um "peneirão". Porque quem ficava de DP [dependência] em alguma disciplina, para terminar era bem difícil. Porque a disciplina só vai ser ofertada na próxima turma, e você não pode fazer, porque é por módulo. Uma coisa que nós gostávamos dos módulos era que nós, como alunos, conhecíamos perfeitamente os professores, quem iria ser seu orientador no TCC, e o professor também tinha mais proximidade, porque trabalhava com aquela turma um bom tempo, então ele acabava tendo uma relação melhor. Só que, também, tinha algumas reclamações porque alguns professores você só conhecia no último ano do curso, e você já havia escolhido seu orientador. Então você acabava perdendo a oportunidade de ter aquele professor como orientador. (Professora Ane, 2017).

Essa organização, como aponta a Professora Ane, apresentava vantagens, como "uma carga horária melhor daquela disciplina então você realmente consegue aproveitar a disciplina", mas alguns inconvenientes, por exemplo, "alguns professores você só conhecia no último ano do curso." (Ane, 2017).

Os módulos, de acordo com o Projeto Pedagógico do curso, são assim distribuídos: 1. Educação e Civilização; 2. Educação e Diversidade; 3. Organização do Trabalho Didático; 4. Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico. Estes formam 3 núcleos fundamentais:

[...] o Núcleo de Estudos Básicos, que compreende unidades de estudos dos Módulos I e II, a serem desenvolvidas em sala de aula; o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, que compreende as unidades de estudo dos Módulos III e IV, também a serem desenvolvidas em sala de aula; e o Núcleo de Estudos Integradores (NEI), que perpassa todos os Módulos, sob a forma de itinerários culturais e científicos e estágio curricular supervisionado. Desses núcleos originam-se os grandes objetivos do curso e as competências que se pretende que o aluno desenvolva. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 24).

Dessa forma, os chamados itinerários culturais e científicos, juntamente com o Estágio Supervisionado, estão presentes nos 4 módulos, com a finalidade de promover a

articulação entre conhecimentos teóricos e prática docente, contemplando "[...] estudos teóricos e práticos, o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 14).

Nesse sentido, algumas especificidades do curso mencionadas pelos egressos entrevistados para essa pesquisa ganham destaque, como o processo de avaliação, especialmente a proposta de que a cada final de unidade de estudo seja elaborado um Trabalho de Conclusão de Disciplina (TCD), estruturado em forma de um artigo ou ensaio. Sobre o TCD, a professora Ane narra:

Quando entrava um novo professor, a gente tinha um mês pra entregar um TCD, um trabalho de conclusão de disciplina, da anterior. E por que ficava um mês, 20 dias, dependendo do professor? Porque a disciplina que vinha te oferecia elementos para compreender melhor a disciplina anterior. Então, geralmente elas estavam relacionadas, para poder dar esse suporte, uma complementava a outra. Aí, você já consegue entregar um trabalho melhor, com mais teoria, no caso. (Ane, 2017).

Essa experiência, para a agente, foi considerada como um diferencial do curso. Outro diferencial, mencionado unanimemente pelos agentes, foi a ênfase na leitura dos clássicos, que é assim justificada no Projeto Pedagógico:

[...] o conteúdo dos clássicos é instrumento primordial de construção de cidadania. Não se pode abrir mão das obras clássicas em um curso de formação de professores, porque o método histórico se confunde com elas, na medida em que a história humana se revela por meio de sua leitura. E quando se fala nos clássicos está-se falando dos clássicos de todas as áreas, os que revelam o mundo pelas teorias e os que o revelam de forma estética. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 8).

Três, dos dez agentes, Célia, Eli e Nanda, teceram mais elogios do que críticas à essa opção da universidade, não exatamente de adotar os clássicos como critério de leitura, mas de assim fazê-lo logo na primeira disciplina do curso. Ao ser solicitada a destacar algo do curso que a havia marcado, a Professora Célia respondeu "Positivamente, a leitura dos clássicos. Muita leitura. A leitura e a escrita." Já a Professora Eli destaca que essa leitura, apesar de difícil, ajudou-a a perceber que gostava de ler:

Ao mesmo tempo que para mim era difícil, eu me sentia desafiada. Eu lia o livro com um dicionário de um lado, com o *Google* do outro, porque era difícil... se eu pessoa demorava uma hora para ler uma parte, eu demorava

duas! Porque eu ia e voltava, o que eu não entendia eu lia novamente, porque eu queria entender! E para mim era desafiador! E me ajudou muito! Foi aí que eu percebi mais ainda que eu gostava de ler. (Eli, 2017).

E Nanda, ainda que narre uma situação em que a sala, incluindo ela própria, foi "humilhada" pela professora, por não ter conseguido finalizar a leitura com entendimento, acredita que essa experiência era necessária para a formação de um professor, e que aqueles que reclamavam não estavam se esforçando o suficiente:

Metade da turma saiu [evadiu] com ela [professora de Itinerários Culturais]. Por quê? Porque eram pessoas que não tinham nada, não queria pegar um livro e não queria ler. Eu lembro até hoje, em uma aula dela, que tinha um texto que ninguém conseguiu ler. E eu era secretária nessa época, eu trabalhava com um advogado. E eu fiquei a tarde inteira - sorte que ele deixava eu ler - a tarde inteira em um parágrafo, para eu entender aquele parágrafo. Não lembro que livro era. Uma tarde! Porque a nossa leitura... eu sempre li, mas era Harry Potter, era umas coisinhas assim. Não era aqueles livros... E eu cheguei e ninguém sabia ler. E eu falei para ela assim "Mas ninguém..." e ela já deu aquele sermão, já acabou com a gente. A gente foi humilhado e eu falei "Prô', eu li só um parágrafo, foi o que eu consegui entender". E eu acho que foi o divisor, porque a gente tem que ter na cabeça que nós somos professores. Se a gente não tiver um pouquinho de carga cultural, mais que aquele aluno, porque que a gente está ali? Então, assim, muita gente xingava ela, falava mal dela e tudo mais, mas acho que ela abriu a nossa cabeça. (Nanda, 2017).

Da mesma forma, Marilu destaca que a leitura dos clássicos contribuiu para formar novas disposições para estudo no curso:

A nossa segunda ou terceira professora deu 20 livros para ler em um mês e ela fez sorteio no dia da prova para saber qual seria o seu. Então, ou você lia os 20 livros, ou você estava fora. Então, assim, foi pesado, foi complicado, mas, ao mesmo tempo, criou para a gente um ritmo de estudo que logo fez a gente perceber o que a gente estava enfrentando, e que não iria ser fácil. A gente tinha que correr atrás. (Marilu, 2017).

No entanto, Marilu comenta que vários colegas pensaram em desistir diante dessa metodologia: "Teve episódios de leituras que estavam tirando os colegas da universidade, que foi um trabalho enorme para a gente resgatar e não deixar isso acontecer." Questionada sobre o porquê desses colegas pensarem em desistir, se especificamente por conta da leitura ser difícil ou pelo direcionamento do(a) professor(a) da disciplina, ela explica: "Porque não estavam conseguindo entender e porque havia algumas professoras específicas que achavam que porque você estava ali você tinha que entender, senão ali não era o seu espaço." (Marilu, 2017).

Outros agentes entrevistados consideraram a metodologia, mais do que a própria leitura dos clássicos, inadequada e desmotivadora.

O primeiro ano, pelo curso ter uma carga de leitura de clássicos muito pesada, foi um ano muito difícil. Uma das características do curso é trabalhar com os clássicos, só que eu penso que entrar já com os clássicos é muito complicado. Deveria ter tido um momento preparatório, que tem agora. Tanto que hoje já não se começa com os clássicos já de chegada, vai se colocando eles aos poucos. Não sei se posso caracterizar como o pior, mas foi um ano difícil demais. Pegar livros como *O Capital*, do Marx, já no primeiro ano foi muito difícil. Você ler e ter uma visão crítica daquilo, era mais difícil ainda. Gramsci! Meu Deus do céu! Ele escreveu preso, e era tudo com duplo sentido, aí, imagina... você acabar de sair do ensino médio e ler Gramsci! (Ane, 2017).

Quando começaram aqueles livros, aqueles clássicos, eu olhava e falava "Gente, mas o que eles estão falando? Onde eu vou usar isso?". Então a distância, e o fato de achar que nada estava fazendo sentido, começou a pesar. Marx ... *O Capital*! E, assim: para quem caiu lá na sala depois de 10, 12 anos! Eu nunca tinha ouvido falar de Marx! Não sei se eles faziam isso, não sei se ainda fazem, se o primeiro ano é a peneira para ver quem realmente quer ficar ou não. Mas, muita gente ficou no caminho já no primeiro ano. Os professores do primeiro ano, a maioria são mais frios... não sei... não sei se é pela linha de pesquisa também. (Kelly, 2017).

Essa professora entregou 15 clássicos na nossa mão, para lermos em dois meses e meio, o que era surreal para quem acabou de entrar na universidade! Todo mundo trabalhava [o curso é noturno], e ela simplesmente disse "leiam tudo para a prova". A forma de avaliação, então... Ninguém conseguiu ir bem nessa prova. Eram livros clássicos da literatura brasileira, como *Édipo Rei*, e no dia da prova havia um sorteio, e você tinha que fazer uma resenha do livro sorteado para você. E era engraçado porque as pessoas iam chegando, pegavam o papel no sorteio, olhavam e iam embora. Eu ainda dei a sorte de tirar um livro que eu tinha lido, e consegui fazer. Mas, ela acabou comigo! Me deu um 6,0. Foi difícil mais por conta desse método avaliativo. (Cônsul, 2017).

A proposta da Universidade, segundo o seu Projeto Pedagógico, é realizar a articulação entre a teoria e a prática. No que se refere à preparação para a prática docente, a disciplina de Estágio Supervisionado é ofertada desde o primeiro módulo do curso, no qual "[...] os estagiários observam diferentes realidades escolas rurais/urbanas, centro/periferia, públicas/privadas, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Paralelamente, pesquisam a natureza histórica da escola e suas possibilidades de transformação." (SOUSA, 2014, p. 188).

No Módulo II, denominado "Educação, Infância e Diversidade", enfatiza-se, no Estágio Supervisionado, a observação de escolas indígenas, comunidades negras, escolas do campo, escolas especiais para alunos com deficiência e classes de educação de jovens e adultos. No Módulo III, as atividades do estágio voltam-se para a primeira

fase da educação básica e no Módulo IV para as atividades educativas em Organizações Não Governamentais - ONG, empresas ou outros espaços educativos não escolares.

Ainda que os entrevistados ressaltem a importância dos estágios, não deixam de fazer ressalvas à sua potencialidade para conhecer a dinâmica da escola, especialmente depois de terem passado pela experiência do Pibid. Essas ressalvas estiveram ligadas ao relacionamento entre estagiário e professor da educação básica, à problematização sobre o que é vivenciado na escola, ao apoio do professor de estágio à atividade de regência e à falta de tempo para se estabelecer uma relação de confiança entre professor da escola básica e estagiário.

Os excertos de Nanda, Ariel e Francy trazem a dimensão de que uma das variáveis que interferem no nível de aproveitamento do estágio está relacionada à própria figura do professor que recebe o estagiário: "Os professores não te dão moral no estágio. Você tem que **ter sorte** de encontrar uma professora que **deixa** você participar da aula " (Nanda, 2017, grifo nosso); "Fiz estágio na sala em que minha tia dava aula, eu e a Ariel, porque ela **iria deixar** a gente ficar dando aula o tempo que a gente precisava. Mas, como que a gente iria achar uma professora que deixa a gente ficar lá, sei lá, três dias dando aula?" (Francy, 2017, grifo nosso).

A sala de aula, por excelência, é o espaço de atuação em que os professores detém relativa autonomia e autoridade. Nesse espaço, esperam que se faça o que é permitido por eles, como pode ser observado no destaque que demos nos dois excertos ao verbo "deixar". O professor regente precisa dar a permissão para que o estagiário participe, mesmo na fase de observação, pois a presença de um elemento estranho à dinâmica da sala pode ser motivo de ansiedade, tanto para os professores como para os estudantes. É necessário, portanto, o estabelecimento de um vínculo de confiança, que nem sempre o tempo destinado ao estágio propicia, pois apesar de fazer parte do currículo do curso desde o primeiro ano, ele não acontece o tempo todo na mesma instituição ou com os mesmos profissionais. Como relata Kelly:

Na UEMS, a gente ainda teve um diferencial, porque a gente começou o estágio no primeiro ano. Não foi só no último ano. Ainda assim, só o estágio, na minha opinião, não dá conta. **O estágio é muito rápido e, para algumas professoras, a gente sabe que esse olhar do outro incomoda.** Então, não é sempre que você encontra uma pessoa disposta a se despir totalmente, algumas coisas a gente sabe que é **fabricado**. Por exemplo, no estágio, com a carga horária que você para ter contato com a professora, você acha que dá tempo de você realmente conhecer como que é a prática daquela professora? (Kelly, 2017, grifo nosso).

Saber que está sendo observado incomoda e pode criar uma atitude defensiva, de procurar agir de acordo com o que se julga que outro deva presenciar, sem prejudicar a imagem de bom professor. Kelly denomina a prática do professor durante os dias em que o estagiário está observando como "fabricada", uma imagem construída por alguém que não se sentiu à vontade para se mostrar como é, "despir-se", com todas as suas fragilidades e qualidades.

No mesmo sentido, Cláudio chama a atenção para o pouco tempo para se estabelecer uma relação de confiança entre estagiário e professor:

Eu acredito que o estágio, quando você tem uma semana para acompanhar - ou duas, quando era uma coisa mais elaborada - não dá uma dimensão do que é escola. A escola é mais do que aquilo que você vê em uma, duas semanas. Você não consegue perceber os alunos em uma semana, você não consegue ver o ritmo da escola, você não compreende a dinâmica dos professores em uma semana, as relações... Porque é tudo muito superficial: o professor trabalha de uma forma quando você está ali, e quando você sai ele trabalha de outra forma. As pessoas te veem de uma forma quando você é estagiário e te veem de outra forma quando você faz parte da escola. No Pibid, como a gente ficava um ano trabalhando na mesma escola, você passava a interagir com os professores, você passava a ter aquela relação de companheiro de função, de atividade. Então, não era só um estagiário. Você fazia parte da escola! (Cláudio).

Esse excerto da entrevista de Cláudio nos traz muitos elementos para refletir a diferença entre as vivências propiciadas pela disciplina de Estágio e aquelas que experienciaram no Pibid. O estágio, segundo o ex-pibidiano, não permite conhecer em profundidade a dinâmica da escola e das aulas, principalmente porque a imagem do estagiário é de um estranho àquele ambiente, enquanto o pibidiano "não era só um estagiário", fazia parte da escola, reconhecido como um "companheiro de função, de atividade" (Cláudio, 2017).

Ane, ao ressaltar a diferença entre estágio e Pibid, comenta "A universidade não te dá dimensão do chão da escola. Porque passar pelo estágio é uma coisa, mas, você viver a escola, junto com a universidade, é outra realidade muito diferente." (Ane, 2017).

"Fazer parte da escola" (Cláudio) e "viver a escola junto com a universidade" (Ane) são formas dos ex-pibidianos se referirem à construção de um sentimento de pertencimento àquele locus, à profissão escolhida. A natureza da disciplina de Estágio está ligada a essa construção, desempenhando um papel importante no currículo das licenciaturas. A percepção dos ex-pibidianos, no entanto, traz à atenção a necessidade

de problematizar em que medida a disciplina tem conseguido se aproximar de seus objetivos. Se considerarmos que apenas uma pequena parcela dos licenciandos participam do Pibid e que o Estágio consiste, para a maioria, na única oportunidade de conhecer o cotidiano de ação do professor do ponto de vista profissional - e não como estudante - entendemos que é preciso repensar sua forma de execução e acompanhamento.

Outras variáveis trazidas pelos ex-pibidianos referem-se às possibilidades de aproximação da prática docente durante o estágio: "Não dá pra gente testar o que a gente aprendeu" (Ariel, 2017); "A gente só vai lá. No primeiro estágio a gente só observa, dá uma ajuda ali e a gente mal sabe ajudar. A gente não sabe o que pode ajudar. E no segundo, a gente tem que colocar um projeto em prática, então a gente vai no jeito que a gente acha que deve." (Francy, 2017).

Francy e Ariel tocam em um ponto importante: o estagiário precisa de um acompanhamento do professor de Estágio para compreender o que precisa observar, como agir, como colocar um projeto em prática. Não se trata de "testar o que aprendeu", como comenta Ariel, mas de encontrar sentido na teoria tendo por base as situações cotidianas observadas. Nesse momento, o professor de estágio é o parceiro experiente que poderá auxiliar o licenciando a estabelecer essas conexões.

Mas, para tanto, primeiro é preciso que o estagiário saiba o que observar, tenha subsídios para direcionar o seu olhar - durante a carga horária de observação - para problemas de aprendizagem, de gestão de sala, para as teorias que o professor regente emprega, manifestadas em sua metodologia, enfim, para os aspectos do cotidiano que fazem parte do fazer profissional do professor. Nanda, por exemplo, questiona: "E na fase de observação? Se você vai observar um professor fazendo tudo errado e você achar que aquilo que é a prática docente? É um estágio complicado..." (Nanda, 2017).

Entendemos que um instrumento bem elaborado de observação, discutido com o professor de estágio, pode ajudar a sistematizar essa ação e a compreender a prática do professor observado, principalmente se o que foi observado se tornar, posteriormente, objeto de discussão entre estagiários e professor, na universidade e com base em conhecimentos teóricos pertinentes. Dessa forma, quando for o momento do estágio com regência, o licenciando, com o apoio do professor de estágio, poderá propor seu projeto a partir do que foi discutido e dos problemas daquela sala observada, não com base apenas nos conteúdos previstos no currículo.

A experiência da regência também necessita ser problematizada, discutida coletivamente, e não somente avaliada unilateralmente pelo professor regente ou de estágio, quando este observa a aula do estagiário.

Eli sintetiza bem em sua entrevista as variáveis que procuramos apontar nessa análise:

O estágio nos dá uma visão, mas uma visão muito generalizada da escola. Querendo ou não, o estágio é muito pouco para perceber a realidade de uma sala de aula. Você vê os problemas, vê algumas deficiências aqui e ali, mas você não consegue observar como isso se reflete no dia a dia. Assim, os estágios são muito bons, mas ainda assim o Pibid te coloca mais dentro da realidade da escola, e por mais tempo, sem falar no direcionamento da professora que te coordena, você pode pedir socorro, você tem ali as leituras que vão te ajudar. (Eli, 2017).

Nesse sentido, para os professores entrevistados, ex-pibidianos, a participação no subprojeto Ateliês trouxe-lhes um importante diferencial formativo, tanto pelo maior contato, em relação ao tempo passado na escola, quanto pela qualidade dessa aproximação, conforme discorrem ao falarem especificamente sobre o Pibid, o que trataremos no próximo tópico. Para eles, o estágio não era suficiente para realmente conhecer o que acontecia na escola e modificar suas concepções, percepções e modos de apreciação sobre esse campo, exatamente o que seria necessário para promover disposições para a mudança de um *habitus*, ou seja, de ingressar na escola como profissional sem permanecer com uma visão naturalizada daquele campo social, passar a observá-la e agir com criticidade.

Outra disciplina específica referenciada em algumas entrevistas foi a que tratava da temática da Alfabetização. Sobre essa disciplina, a Professora Célia comenta: "[...] quando a gente teve Alfabetização na Pedagogia, a gente teve de alguém que foi para destruir os métodos de alfabetização. Foi para desconstruir tudo, então eu fiquei muito perdida. E aí, até ir no Pibid e entender..." A professora complementa:

A pessoa que deu essa disciplina foi alguém que fez um Mestrado sobre Emília Ferreiro, para depois ela vir e desconstruir. E era algo tão importante para a gente aprender. Então eu - graças a Deus - eu entrei no Pibid. Para eu poder entender realmente. Aí eu pude entender como funcionava essa questão do processo de aprendizagem da criança na alfabetização. (Célia, 2017).

Se eu não tivesse passado pelo Pibid, por mais que a universidade tenha mostrado, eu não teria vivenciado e eu acho que eu iria tender para o lado de como eu aprendi, eu iria reproduzir: tem que saber agora, porque tem que

saber agora. Não teria essa de "cada um a seu tempo". Não teria essa de respeitar o tempo do aluno. (Kelly, 2017)

Também, na entrevista coletiva com Francy, Ariel e Nanda, em um trecho elas discutiram sobre a preparação da disciplina de Alfabetização para a prática docente nos anos iniciais:

Francy: A faculdade não. Eu não aprendi essas coisas assim, sobre como são as práticas ou como ensinar. A gente aprende "A educação dos Indígenas", a educação... Como fazer a educação com os indígenas?

Ariel: Não, e a disciplina de alfabetização que a gente quase reprovou?!

Francy: A gente quase reprovou de alfabetização.

Nanda: E a gente estava no Pibid, nós três!

Francy: Assim, porque não tem aquela conexão com a realidade mesmo. De alfabetização, o que a gente aprendeu? As teorias. Tem a teoria tal e tal. "Como que aplica?" "Não sei". Ah, eu olhei o construtivismo, eu achei muito legal mas, como que eu faço? Você acaba não fazendo. Você acaba tendo que reproduzir aquilo que você viu quando você era criança, ou que você viu um professor fazendo no estágio...

Nanda: Deixa eu só colocar um negócio no que ela [Francy] falou. Se você ficar só - uma coisa que eu coloquei na minha [cabeça] - se você só ficar com o negócio da faculdade e nunca for em uma escola, e o Pibid proporciona isso para gente - você não vai saber dar aula. Eu ia ficar lá, olhando para a cara das crianças "E o que eu faço?" (Francy, Nanda e Ariel, 2007).

A Professora Cônsul, ainda, menciona que quando teve a disciplina de Alfabetização já estava há um ano no Pibid e, como narra "já estava muito além daquilo", mas, assim como Francy, Nanda e Ariel, foi avaliada ao final da disciplina de uma forma com a qual não concordou. Conta também que alguns colegas de turma chegaram a pedir orientação a ela quando assumiram profissionalmente uma sala, depois de formados, por não se sentirem preparados para lidar com a alfabetização:

Tem certas coisas que eu me deparo na alfabetização que eu acredito ser normal, mas que meus colegas assustavam muito. Agora nem tanto, mas nos primeiros dois anos muita gente me ligava, vinha atrás "socorro, o que eu faço? Peguei uma sala de 1º ou de 2º ano!", porque, realmente, quem não participou do Pibid não saiu com o mínimo preparo para as situações que a gente encontra na alfabetização. (Cônsul, 2017).

Questionamos à Cônsul se a professora da disciplina de Alfabetização, além de expor teoricamente os métodos, em uma perspectiva histórica, ou como narra a professora, apresentar "[...] muitos métodos no contexto histórico, [...] rapidamente pois o tempo era curto e ela quis apresentar todas as abordagens. Aí ficou muito superficial" (Cônsul, 2017), havia se posicionado diante de algum método, ou se a aula havia sido

somente expositiva. Para Cònsul: "Em um primeiro momento foi só expositivo, no final da disciplina ela se posicionou, mas apenas contra as cartilhas."

A agente quis acrescentar que acreditava que isso se devia ao fato de a professora em questão "não ser da área de alfabetização" (Cònsul, 2017), o que ela acredita que tenha influenciado a metodologia das aulas e a forma de avaliação:

[...] eu acho que isso também dificultou. Ela trabalha com educação infantil, e até nesse trabalho que foi citado anteriormente, da qual recebi nota 8, ela propôs a construção de um plano de aula sem o uso das cartilhas, e eu fiz um plano usando como material de aula panfletos de supermercado. Aí, ela falou que eu poderia ter feito um projeto, colocando, por exemplo, um mini mercadinho, porque as crianças precisam brincar, e tal. Então eu falei: "eu concordo com você. Mas, você pediu uma aula, não um projeto." Então, assim, o olhar dela era muito mais voltado para essa questão da brincadeira, "não, ainda que seja alfabetização a criança tem que brincar, e tal". O que é verdade, mas acredito que ela focava mais nessa parte por não ser a área dela. E a alfabetização não envolve só a educação infantil, e a brincadeira também não é importante só na educação infantil... E é preciso pensar que nas escolas particulares, até no maternal, as crianças estão sendo alfabetizadas. É claro que às vezes com uma apostila "desse tamanho" [gesto], o que é errado também... Então, depende de qual alfabetização estamos falando... ainda hoje... (Cònsul, 2017).

É interessante notar que, mesmo à época, a Professora Cònsul conseguia perceber que havia conceitos diferentes de alfabetização, e o que estava sendo tratado na disciplina era baseado em outra teoria e em outra concepção do que significa alfabetizar, tanto que essa "alfabetização", entendida como a aprendizagem do código alfabético e não como a construção de hipóteses de leitura e escrita pela criança, era considerado adequado para a fase da educação infantil.

Retornando à estrutura curricular e organizacional do curso de Pedagogia, assim como ocorria no curso Normal Superior, são ofertadas por meio das Atividades de Estudos Orientados, em que há a utilização de metodologias do ensino a distância, desenvolvidas na Plataforma de Aprendizagem Virtual Moodle, perfazendo 20% da carga horária do curso.

A pretensão de formar pesquisadores pode ser percebida na proposta da disciplina Itinerários Científicos, que, conforme o Projeto Pedagógico, propicia durante os 4 módulos os subsídios necessários para a realização de pesquisas pelos acadêmicos:

Unidade de Estudo Itinerários Científicos I discutirá com os alunos as matrizes teóricas fundantes da produção do conhecimento em educação. [...] Itinerários Científicos II se voltará para a produção de fontes de acordo com os projetos cadastrados na instituição pelos grupos de pesquisa dos docentes

lotados no curso. [...] Itinerários Científicos III abordará a produção do projeto de pesquisa. Nessa Unidade será privilegiada a orientação do uso correto das normas da ABNT, da elaboração de instrumentos de coleta de dados, de projetos de pesquisa e do texto monográfico. [...] Itinerários Científicos IV acompanhará a produção da pesquisa e formalização de seu resultado por meio da construção de uma monografia. Assim, os alunos serão distribuídos pelo conjunto total dos professores para a orientação individual do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 32).

Acerca dessa característica da Universidade, a Professora Ane enfatiza em sua entrevista que "[...] os professores, desde o início, e isso era a fala de todos, nenhum escapava aí, falavam que eles não formavam apenas professores, eles formavam professores pesquisadores, e que com o decorrer do tempo nós íamos ter maturidade para entender isso." A Professora Kelly também considera que "A UEMS ensinou a pesquisar, me ensinou a buscar. Teve esse diferencial", inclusive refletindo sobre a validade das cobranças para leitura dos clássicos no primeiro ano: "E hoje eu valorizo aquele primeiro ano, que eu excomunguei tanto, porque se fala muito dos [autores] atuais, mas não se vai lá beber na fonte." (Kelly, 2017).

Essa, portanto, é uma especificidade do curso de Pedagogia da UEMS que não deve ser desconsiderada no conjunto das análises sobre os elementos promotores de movimento do *habitus* e ampliação do capital cultural dos agentes.

A disciplina Itinerários Culturais, por sua vez, segundo o Projeto Pedagógico do curso, visa a oferecer ao graduando a possibilidade de desenvolvimento da competência estética e do interesse para questões artísticas e literárias, por meio de visitas a locais culturais, eventos e concertos:

Nesta Unidade de Estudo, serão exploradas todas as possibilidades de construir a competência estética do futuro professor, que proponha a estimulação da criatividade, do espírito inventivo, da curiosidade pelo inusitado e da afetividade. Será componente significativo do currículo a valorização da leveza, da delicadeza, da sutileza e a busca da alegria e do humor, capazes de reverter situações de intolerância, exclusão e intransigência, no exercício do magistério. [...] deverá incluir, além dos conteúdos teóricos em sala de aula, atividades com todas as modalidades de arte, com **visitas a museus, exposições, vernissages**, de modo presencial ou virtual; **lançamentos de livros e análise de obras em papel ou digitalizadas, círculo de leitura; shows musicais e de dança; peças de teatro, mostras de cinema** acompanhadas de debates, sob a direção do professor ou de profissionais ligados a cada área. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 32, grifo nosso).

Essa disciplina, portanto, apresenta uma proposta que visa a agir diretamente nas fragilidades, apontadas por pesquisas já mencionadas, como a da Fundação Vítor Cívita (2010), em relação ao volume de capital cultural dos estudantes que optam pelas licenciaturas. Relembrando, tal pesquisa aponta que estes estudantes “[...] principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens.” (FUNDAÇÃO VÍTOR CÍVITA, 2010, p. 14).

Dessa forma, incluímos nas questões motivadoras das entrevistas narrativas alguns questionamentos específicos sobre as memórias dos egressos acerca dessa disciplina e sua contribuição para uma possível modificação nos gostos e preferências nas formas de lazer, que pudessem ser impulsionadoras de movimentação do seu *habitus* e ampliação do capital cultural.

As opiniões sobre a disciplina em questão foram diversificadas. O que ficou claro, na maioria das entrevistas, é que a proposta era extremamente relevante, mas a execução, devido à abordagem e a didática do professor, não foi considerada prazerosa:

Na disciplina de Itinerários Culturais, que eu não me lembro quem foi o professor, foi traumatizante. Foi uma professora que quase fez a sala toda desistir. Foi terrível, terrível mesmo. Mas, foi uma disciplina que abriu para mim pontos de reflexão sobre a cultura que até então eu nunca tinha pensado. Os textos que ela nos passou foram muitos bons, são textos que até hoje eu tenho guardados porque eu quero reler. Porque foram sobre filmes, sobre algumas coisas muito boas mesmo. Teve um sobre o "Jardim das Laranjeiras" que eu me apaixonei. Só que, a forma de abordagem da professora... foi o que "desandou o caldo". Sua didática, não o conteúdo. Era o menosprezo dela pelas pessoas, as indígenas mesmo, a maioria saiu por conta disso. Teve um dia que ela falou coisas, assim, desumanas. Mas, enfim... graças a Deus passou, e no próximo ano não era mais ela. Em outros anos eu tive a oportunidade de ir ao museu, fizemos city-tour, até então eu não conhecia a Morada dos Baís, já havia lido sobre ela, mas nunca tinha ido, ao museu no Parque das Nações Indígenas... (Eli, 2017).

A primeira vez que eu tive contato com Itinerários Culturais foi só leitura, não teve nenhuma visita, acho que teve apenas um evento, em que nós fomos ao teatro. Mas, eu não senti nenhum prazer naquilo. No segundo ano, também foi só leitura. No terceiro ano é que começaram as atividades mais práticas. Então nós começamos a nos envolver com teatro, tivemos que apresentar uma peça. E eu sempre gostei de teatro. Mas, depois que eu sai da universidade, eu fui poucas vezes a um evento mais cultural. Então, o "gosto", eu não consegui adquirir isso no curso. Eu já gostava de teatro, antes de entrar na faculdade, e esse gosto por teatro eu ainda tenho. Mas, música... não... não consegui alterar. Talvez até por uma resistência nossa, no primeiro ano, com a disciplina, devido à metodologia da professora. E depois, nos outros anos, acho que não teve nada que me encantou, que chamou a atenção, não só minha, mas do restante da turma. (Cláudio, 2017).

Foi uma disciplina muito interessante, mas que não alterou em nada os meus gostos e preferências. Acho que foi por um conjunto de coisas. Inicialmente acredito que foi porque era com uma professora muito complicada. E em cada ano, foi trabalhada uma coisa. No segundo ano entrou a parte musical eu achei bem interessante, conhecer a bossa nova, com suas críticas políticas, mas não alterou o meu gosto musical. Porque era uma das professoras que levavam as coisas para o lado pessoal, era do tipo que dentro de sala não tolerava nada. Era impossível! Você não podia arrancar uma folha de caderno que ela fazia um sermão, e usando palavras que não cabiam no momento, xingamentos até, por uma pessoa ter arrancado uma folha de caderno! Tudo isso foi criando uma aversão. (Cônsul, 2017).

O primeiro Itinerários Culturais c foi muito legal, mas o último, os depois dela, foi uma decadência. A gente foi em um lugar que - nada contra gente homossexual - mas gente, não precisa ir lá ver mulher e homem se beijando na boca em negócio de faculdade, pelo amor de Deus! (Nanda, 2017).

Dentre as opiniões mais favoráveis à validade da disciplina, Célia, Ane e Marilu comentam:

Eu não tinha, por exemplo, muito contato com pintura, com artes plásticas. Aí a gente, o fato de a gente sair, visitar e conhecer, ver as obras, assistir o teatro lá da Casa de Ensaio, assistir concertos, assistir ópera. Então, tudo isso a gente foi. A gente dava um jeito de ir, e foi muito, muito válido. (Célia, 2017).

Eu acredito que essa disciplina fez com que a gente conhecesse, ali dentro da universidade, muitas coisas que a gente não conhecia. Eu, por exemplo, não sabia que tinha uma orquestra sinfônica em Campo Grande e que tocava tão bem! Eu não sabia que havia um espaço do brincar, que fomos conhecer, que eu não sei se ainda existe, que trazia esse brincar para as crianças que quem não está dentro, envolvido, não tem acesso. A gente não sabia que, de repente, poderia ir para um evento em que veríamos apresentações de violão sem ser tocando música sertaneja, do Mato Grosso do Sul. O Circo do Mato... vários lugares que a gente não conhecia... nem sabia que existia aqui em Campo Grande. (Marilu, 2017).

Embora a minha turma tenha pegado uma professora muito exigente, em termos teóricos, teoria era uma coisa complicada pra gente na disciplina dela, mas, em relação aos eventos, ela foi sensacional! Porque ela obrigava [risos] a gente ir, porque depois nós tínhamos que entregar uma resenha, e como ela também ia aos eventos, isso era trabalhoso! Então, nós fomos conhecer o "Circo do Mato", que é uma companhia de teatro, nós fomos ver como era a preparação deles, antes do espetáculo, conhecer de onde eles tiravam as ideias do espetáculo. Nós íamos nos bastidores e depois íamos assistir à peça. Durante a Pedagogia, eu assisti concertos clássicos, que nunca na vida eu havia imaginado assistir. Era do filho da professora, e a gente tinha um desconto [risos]. Foi todo mundo vê-lo tocar música clássica! E isso era o diferente! Também, na sala de aula, ela levava músicas dos anos [19]70, [19]80, para conhecermos os cantores regionais. E, as saídas, na aula dela, eram muito boas! Nós fomos ouvir a orquestra municipal, assistíamos ao "Corcunda", que me marcou muito. E foi no SESC [Serviço Social do Comércio], na arena aberta, nem foi em um teatro ou ambiente fechado. Depois, eu me lembro que levei toda a minha família para assistir, porque eu achei incrível, e eles iam ter mais uma apresentação. (Ane, 2017).

Assim, devido à singularidade de cada trajetória, as vivências e percepções sobre a disciplina variaram de agente para agente. No entanto, o que mais nos interessava, do ponto de vista da pesquisa, era se a disciplina havia provocado alterações em sua rotina ou em suas preferências de lazer, leitura, ou seja, se havia sido criado disposições para alterar um *habitus* e ampliar o capital cultural. Alguns agentes afirmaram explicitamente que não. Outros, dizem que passaram a desenvolver o gosto por determinadas atividades culturais, mas não se tornou parte da rotina devido a questões financeiras, ou por falta de tempo:

Eu vejo que a disciplina, para mim, foi uma descoberta: tipos de leituras, músicas que até então eu "torcia a cara", hoje eu ouço e ouço com vontade. Hoje eu tenho um jeito melhor de escolher os filmes que eu quero assistir. Passei a ir mais ao cinema... antes eu ia só ao final do ano para levar as filhas. Passei a comprar mais livros. Passei a dar mais livros [risos]. Teatro. Então, a disciplina de Itinerários Culturais abriu um leque muito grande, e eu não vou a mais eventos pela questão financeira mesmo. Se eu pudesse, todo final de semana eu estaria indo em alguma coisa relacionada à cultura. Mas, às vezes é o tempo, às vezes a questão financeira... e é tudo muito caro.. (Eli, 2017).

Eu não vou pela questão do financeiro. De repente de não ter carro. Mas como eu disse, no tempo que eu estava na faculdade, eu saia bastante também. Ia em teatro. Eu não fui muitas vezes, mas ia. No tempo que eu morava no centro até que foi. Depois aqui, aí a gente acaba se acomodando porque até cinema fica difícil a gente ir. Porque agora tá o negócio econômico, aí... [Risos] tá forte. E aí os filhos também não estão mais em casa. Porque antes eu me preocupava em ir por eles, e levá-los também. Aí depois eles começaram a ir sozinhos, então é coisa que a gente se acomodou um pouco mais. [...] Rotina não virou, porque.... Mas teve um tempo até que eu estava indo bastante. (Célia, 2017).

Já a Professora Ane afirma que passou a ter outras preferências em relação às viagens e programas de lazer:

Hoje em dia eu penso duas vezes, por exemplo, se tiver de escolher entre cinema ou teatro, eu escolho gastar meu dinheiro com o teatro, porque o filme do cinema depois vai passar em outro lugar, no Netflix [risos]. Então, eu acredito que mudou completamente! Viagens, por exemplo, eu ia à praia e ficava na praia. Agora, eu vou à praia, que é um lugar básico, mas, se eu não for visitar uma igreja histórica, porque no Nordeste brasileiro há muitas construções da época do início da colonização, já não seria uma viagem completa. Hoje, eu prefiro guardar meu dinheiro e ir para uma viagem que também possa ser cultural do que ir somente para a praia. E foi começando aos poucos, antes, eu ia para o litoral e ficava o tempo todo na praia. Aí foi mudando, eu estou no litoral e quero conhecer o centro histórico, os museus. E você está lá e fica admirado: nossa, eu li sobre isso! Aquele quadro, aquele artista, li tanto sobre ele, e agora está aqui na minha frente!

Mas, a única agente que mencionou que houve alguma repercussão desse trabalho do professor de Itinerários Culturais em sua prática docente, após a iniciação profissional, foi a professora Marilu. Questionada se após concluir o curso, houve alguma influência daquelas vivências em sua vida cotidiana, ela respondeu:

Ah... continua. [Risos]. A Gente continua seguindo o maestro da Orquestra Sinfônica, se a gente sabe que amanhã ele vai fazer um evento e que podemos participar... então, eu vejo que foram conhecimentos importantes... **eu levo hoje para as minhas crianças da creche as orquestras... porque ele toca música orquestrada para crianças.** Eu levo para eles esse conhecimento. Levo um CD de chamamé, de música regional, raiz, para eles terem esse conhecimento do que se tem além do que se toca todo dia na rádio... Eu procuro levá-los a perceber isso, e eles adoram, quando eu coloco eles já ficam imitando o som do violino. Tudo isso cria uma outra rotina, de perceber que existe, que a gente tem acesso, que é uma coisa diferente, mas que é possível. **Eles não vão gostar daquilo que eles não conhecem.** (Marilu, 2017, grifo nosso).

Dessa forma, a proposta, pelo menos para esse conjunto de agentes, de formar professores com maior volume de capital cultural, que pudessem também, na escola básica, ter condições de desenvolver um trabalho que ampliasse os capitais de seus estudantes, no que se refere especificamente à questão artística - música clássica ou conhecimento sobre obras de arte, por exemplo - teve, segundo os agentes, algumas repercussões em seus gostos pessoais, principalmente na escolha de filmes, ou de ficarem mais atentos à agenda de programação cultural, especialmente do Serviço Social do Comércio (Sesc), que oferece eventos gratuitos. O curso de Pedagogia, portanto, apresenta uma parcela de contribuição importante para o que estamos investigando, ou seja, o movimento do *habitus* e ampliação de capital cultural.

O fator financeiro, no entanto, parece afastar os professores da educação básica em início de carreira da cultura considerada legítima, pois foram mencionados ora a explícita falta de dinheiro, ora a falta de tempo - recorrente, não raras vezes, da baixa remuneração, que faz com que os professores tenham que assumir uma carga horária de trabalho maior. Dessa forma, como salienta Imbernón (2010), não é possível dissociar a formação de professores do contexto político, social e econômico em que ocorre.

No entanto, na questão de uma faceta ou estado específico do capital cultural, o estado objetivado, que compreende não somente o diploma ou certificação em si, mas, conforme Bourdieu (1998b, p. 79), "[...] a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua 'permuta' (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico [...]",

entendemos que o Pibid, somado ao diploma de licenciatura, trouxe um diferencial. Em suas entrevistas, Nanda e Francly retratam um pouco dessa diferença:

Para mim a faculdade não mudou nada [nos gostos e preferências]. Eu já lia antes, bastante livros que me interessavam. Ficção... Mas os textos de Itinerários Culturais, que eram obrigatórios, eu não lia se eu não quisesse ler. Não me interessa, eu não vou ler. Leio muitas coisas sobre alfabetização, nem sempre livros. Para ter conhecimento. Mas coisas que não me interessam, não. O Pibid me levou a me interessar pela alfabetização, em fazer leituras sobre esse tema. (Francly, 2017).

O que eu achei mais relevante na minha aprendizagem para eu usar na minha prática pedagógica foi totalmente o que a gente aprendeu no Pibid. Esses outros textos assim, serviram para me enriquecer. Vamos supor assim, Comenius, legal. Eu sei a história, se me perguntar eu vou tentar lembrar, porque a minha memória é péssima. Mas, assim, foi legal para saber a história da educação. Para eu usar na minha prática, o que eu uso é só o que a gente aprendeu no Pibid mesmo, e a gente ficou quase os quatro anos no Pibid. (Nanda, 2017).

Tendo em vista que para Bourdieu a cultura manifesta uma estruturação simbólica do poder (BOURDIEU, 1984), ou seja, as produções simbólicas, incluindo a arte e o conhecimento científico, atuam como instrumentos de dominação, perceber a arbitrariedade com que são legitimadas pode contribuir para que os professores em início de carreira se posicionem de forma mais autônoma no campo educacional, assumindo uma posição contra-hegemônica frente às crenças e valores dominantes e presentes na escola.

Dessa forma, no próximo tópico tratamos do papel do Pibid na formação desses agentes e sua potencialidade para lhes atribuir um capital cultural científico diferenciado, que pudesse promover disposições para a mudança de *habitus*, relativamente a si mesmo - tendo em vista sua socialização primária - e ao Outro, isto é, seus pares no campo profissional, que, como "[...] um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas." (BOURDIEU, 2004, p. 20), implica o conhecimento dessas leis para uma possível mudança nas práticas.

### 3.2.3 O subprojeto do Pibid “Ateliês Formativos: construindo práticas eficazes”

O subprojeto, ao qual denominaremos doravante de "Ateliês", iniciou-se em 2011. Em sua apresentação, afirma a intenção de desenvolver "[...] um projeto de estágio que integre a disciplina de alfabetização à prática docente, visando compreender

o processo de alfabetização no interior de sua totalidade social, bem como os elementos da didática necessários ao ensino da oralidade, leitura e escrita." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 2).

Em conformidade às instruções da Portaria nº 096/2013, quando indica que o Supervisor poderá "ser professor da escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina **ou atuar na área do subprojeto**" (BRASIL, 2013c, p. 14, grifo nosso), a coordenadora de área do subprojeto Ateliês optou por escolher como supervisores do Pibid coordenadores pedagógicos que atendiam especificamente aos professores alfabetizadores ou diretores adjuntos, que em Mato Grosso do Sul detém a responsabilidade sobre as questões pedagógicas da escola, enquanto os diretores assumem as questões administrativas e financeiras.

No subprojeto Ateliês, as funções do supervisor são assim descritas:

- acompanhamento das atividades dos bolsistas sob sua supervisão;
- participação em reuniões com o coordenador de área e os bolsistas de iniciação à docência;
- participação na elaboração de um plano de ação entre coordenador de área, supervisor de estágio e os bolsistas e acompanhamento do trabalho;
- elaboração de relatórios sobre a atuação dos bolsistas e sobre o desenvolvimento do projeto;
- participação nas palestras ministradas por convidados sobre a temática do projeto;
- avaliação final. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 2).

Em relação ao modelo do subprojeto Ateliês, de não ser um professor, mas o coordenador pedagógico ou diretor adjunto o supervisor do Pibid, perguntamos aos agentes se eles consideravam que alteraria a dinâmica do subprojeto se o professor que os recebia fosse o supervisor. Cônsul e Marilu responderam:

Eu acho que se fosse... [pausa] Porque, assim, quem foi a supervisora - pelo menos na época que eu estive, não sei depois, porque ela se tornou diretora e deve ter ficado com o tempo mais corrido - ela nos atendeu muito bem. Eu imagino que se fosse um professor, no formato que a gente tinha, não iria ter tanta abertura, não iria ter tanto conhecimento do que estava acontecendo nas salas, como talvez ela tivesse... eu "acho". (Cônsul, 2017).

Dependeria muito de quem seria esse professor. Porque lá a gente tinha muita liberdade de trabalho com os alunos nos ateliês. A gente não interferia no trabalho do professor. Havia práticas que eu observei dentro da sala em que estava que eu jamais utilizaria e que me incomodavam, mas que eu não tinha essa liberdade para conversar com o professor a respeito. (Marilu, 2017).

Já a Professora Ane foi mais enfática em sua resposta:

Faz uma grande diferença, porque esse supervisor dá a você uma visão mais ampla de escola, você não fica restrito ao que acontece na sala de aula, ele te dá mais liberdade de acesso a toda a escola. Então, principalmente com **essa** supervisora, nós sabíamos sobre os PL [horário de planejamento] dos professores, ela falava para nós irmos acompanhar o PL dos professores, como ele preenchia o diário, como ele fazia seu plano de aula... e nós acabávamos tendo nela [supervisora] uma pessoa, coordenadora pedagógica, que nos orientava. Diferente de quando é um professor, porque, às vezes, só ali na sala de aula, o professor não consegue ter um vínculo de orientação, você acaba mais sendo um ajudante do professor, ele te mostrando o modelo de como fazer, o "certo"... O supervisor sendo um coordenador ou diretor adjunto, você consegue ter essa liberdade de circulação nos espaços da escola, observar também essa parte burocrática, entender a dinâmica, a cultura da escola. É bem melhor. (Ane, 2017).

Para as agentes, portanto, havia maior liberdade de trabalho e de formar uma opinião crítica em relação às práticas pelo fato de não ser supervisionadas na escola pelo professor que acompanham. Uma vez que nossa hipótese é de que o Pibid foi potencialmente um propulsor de modificação de *habitus* - esquema de percepção e apreciação que baliza práticas - esse diferencial torna-se muito relevante na formação de um professor mais autônomo e menos reprodutivista.

No entanto, para algumas ex-pibidianas, o supervisor não teve um papel relevante. Segundo a Professora Francy, "[...] eles só recebiam a bolsa." Ela comenta em sua entrevista que agora, como professora iniciante, quando soube que haveria seleção para professores supervisores do Pibid, pensou em se inscrever, "[...] mas a coordenadora vai ser, eu falei 'Não vou concorrer com ela, que horror'. Porque eles abriram para professores e eu sei que ninguém queria". Ela narra que o desejo de atuar na supervisão do Programa era porque "queria justamente fazer o que a outra não fazia." (Francy, 2017).

De acordo com Francy, as ações da supervisora do Pibid da escola em que atuou consistia em: "Ela fazia uma reunião com a gente, às vezes, e a gente falava da professora. Tinha professora lá que não deixava levar para o ateliê, que não deixava se meter, isso e aquilo." (Francy, 2017). Ou seja, essa coordenadora mediava certos conflitos entre pibidianos e professores regentes: "[...] o coordenador fazia isso. Só mediava, com essa reunião, às vezes. E olhava o planejamento, se a gente mostrasse. Não era uma coisa assim, que tinha cobrança obrigatória, igual eu vejo lá no [nome de outra escola], com a outra coordenadora..." (Francy, 2017).

Em relação a esses problemas, Ariel, em seguida, relata uma situação ocorrida com ela:

Sim. Eu tive um problema com uma professora lá. Não assim, diretamente. Mas é que a professora fazia coisas terríveis na sala. E no ateliê eu contava para a professora [Eliane Greice] tudo que estava acontecendo. E quando a vice-diretora fazia a reunião com a gente, para a gente contar também, como é que estava e tal, eu não falava, porque [...] essa professora estava sendo bem vista, porque nenhuma criança deixava de copiar, estava com o caderno todo feitinho. E não viam o que ela fazia para isso. Eles estavam satisfeitos com o resultado e não queriam saber como. Então eu não falava nada, assim. Às vezes eu questionava, mas sem deixar claro o que a professora estava fazendo. Mas ela [supervisora] não dava uma atenção maior. (Ariel, 2017).

Sobre como vê o Pibid agora, como professora iniciante que conta com uma pibidiana em sua classe, Francy diz que sente que o Programa "está na escola para tirar o aluno da sala e deixar o professor em paz um pouco. Porque ela manda quem ela quer. Eu sei, eu tenho pibidiano. [Risos]." (Francy, 2017).

Entretanto, não deixa de perceber que o valor maior do Programa é em relação à sua potencialidade na formação do acadêmico:

Esses dias a coordenadora veio e falou "Você está vendo resultado?", eu falei assim "A gente não vê o resultado na hora. Ninguém aprende de repente a ler e a escrever o nome quando é aluno do primeiro ano." Entendeu? E nesse caso, na nossa época era assim. A gente estava ali para tampar o buraco e tirar o aluno da sala. Para a professora ficar com cinco a menos ali em paz, por um período. **Mas a gente aprendia, a gente gostava**, porque ninguém estava ligando muito, ninguém via nosso planejamento. Mas esse "leva lá" é bom, **porque a gente pode experimentar e fazer o que a gente tem que fazer**. Porque se não fosse, eles iam cobrar loucamente do pibidiano assim, "Olha, o aluno que você pegou reprovou. Não pode". (Francy, 2017, grifo nosso).

Esse ponto levantado pela Professora Francy em sua entrevista traz uma reflexão sobre os objetivos do Programa. Ainda que, para o MEC, a melhoria da qualidade da educação pública, de forma imediata, pela intervenção, auxílio ou "reforço" que os pibidianos podem propiciar à escola, no momento em que estão atuando, seja um dos objetivos institucionais do Pibid, acreditamos, sob a perspectiva teórica e olhando o Programa como política pública de valorização da carreira docente e iniciação à docência, que esses resultados são consequências, e não objetivos primários.

Para nós, as contribuições para a melhoria da educação pública devem ser pensadas em médio e longo prazo, pois o investimento é na formação de um professor que tenha condições, pelas vivências práticas e reflexões teóricas, de atuar de forma inovadora na escola após formado. E, nesse sentido, o exercício da regência em pequenos grupos, ainda que, conforme relatado pela Professora Francy, algumas escolas

não estivessem "ligando muito" para o que os pibidianos faziam nessas atividades, tem o seu valor formativo, pelo respaldo dado pela universidade.

Ao perguntarmos se haveria uma diferença qualitativa se fosse outro o modelo do subprojeto, ou seja, se o pibidiano acompanhasse e exercesse a regência com toda a turma, sob a supervisão do professor daquela turma, e não em espaços autônomos, por meio dos chamados "ateliês", com um grupo menor de crianças, algumas agentes responderam:

Seria totalmente diferente, porque geralmente os professores que nós acompanhávamos tinham uma didática mais tradicional, usavam o método silábico ou fônico, uma prática que vinha bem ao contrário ao que nós estávamos vivenciando no Pibid em relação à perspectiva de alfabetização. Então, como aquele professor iria ver a minha aula com bons olhos? Ele iria olhar com uma certa crítica, com uma certa restrição, como se fôssemos alguém que queria mostrar para ele como é que se faz, como diz aquele velho jargão "espera, deixa quando ele for professor!" Esse professor, eu acho, não iria saber lidar com essa diferença em relação à prática dele. Mas, lá no ateliê, nós tínhamos total liberdade, porque a supervisora SABIA - ela sempre estava envolvida nas reuniões, nós tínhamos reuniões com ela, junto com a coordenadora de área; nós tínhamos reuniões só com ela; e reuniões só com a coordenadora, a gente tinha uma via de comunicação muito completa - então, ela SABIA que ela poderia depositar sua confiança em nós e via com bons olhos. Tanto que uma das nossas colegas foi contratada, e depois mais duas outras colegas foram também contratadas para trabalhar na escola. (Ane, 2017).

Ah, não! Não daria certo! Eu acredito que não. O fato de ser no ateliê, mesmo porque a quantidade de alunos era menor... Porque quando a gente estava na sala, a gente atendia aos outros alunos, não só aqueles do ateliê, e eu percebia que muitos alunos se agarravam à gente, como que pedindo socorro. Eu procurava não interferir muito na prática dela, mas tinha coisas que eu jamais iria fazer. Por exemplo, tinha uma aluna que deixava o caderno viradinho para escrever, e ela tinha a letra linda! E a cada minuto que a professora passava perto dela, colocava o caderno reto. A letra da menina foi ficando horrível, a menina foi se desmotivando de estudar. Como se a posição do caderno fosse fazer diferença na sua aprendizagem. Eu tenho uma aluna na creche II, por exemplo, que a primeira vez que eu dei o lápis para ela percebi que era canhota, e eu sempre respeitei isso. Agora, colocar o caderno reto! Eu vejo por mim, eu não consigo escrever assim. Era extremamente angustiante ver aquilo, perceber o olhar da criança e perceber, depois de tudo o que você estudou, que aquilo não vai interferir na sua aprendizagem a não ser de modo negativo, de ela começar a se policiar com aquilo ali e deixar de prestar atenção à aula. Era angustiante. (Marilu, 2017).

Eu acho que a gente sempre foi muito respeitado lá, a escola deixava claro qual era o nosso papel perante os professores e que a escola estava nos apoiando, então, eu acho que a gente conseguiria fazer a aula como fazíamos, mas, acho que os professores aceitariam apenas como um protocolo, como uma "bobagem", que não iria modificar sua prática. Porque esses professores que estão há 30 anos, 20 anos, na alfabetização, já tem suas práticas consolidadas, sem nenhuma abertura para a mudança. (Cônsul, 2017).

Assim, acreditamos que as escolhas do subprojeto - não ter como supervisor o professor regente que recebe o pibidiano e o exercício da docência se dar com grupos menores, em espaços autônomos - contribuiu para que os resultados se apresentassem conforme os observamos.

No subprojeto Ateliês, os resultados pretendidos, em relação à participação do supervisor nas atividades do Pibid, são assim descritos:

[...] aprofundamento no conhecimento sobre a temática da alfabetização; reflexão sobre suas estratégias de atuação no trabalho com os bolsistas e o coordenador de área; organização de um banco de dados para futuras publicações. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 4).

Esses resultados apontam para uma preocupação com a formação desse coordenador ou diretor adjunto no que se refere ao conhecimento sobre a alfabetização, o que pode, potencialmente, promover mudanças nas formas de orientação e apoio aos demais professores alfabetizadores das escolas, não participantes do Pibid. Pode-se observar essa peculiaridade nos resultados pretendidos para a escola constantes no projeto, entre os quais se encontra: "[...] contribuir para a formação de professores e demais profissionais da educação cuja prática esteja comprometida com a qualidade da educação pública." (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 4).

A imersão dos pibidianos na contexto escolar, no contexto do subprojeto em questão, acontece, portanto, com acompanhamento da universidade da escola. A formação dos bolsistas segue uma dinâmica em que, nas primeiras semanas de desenvolvimento do projeto, são realizadas reuniões semanais, com o objetivo de realizar estudos sistemáticos sobre o processo de alfabetização e letramento.

Nessas reuniões formativas, os licenciandos têm contato com leituras teóricas sobre a alfabetização inicial e discussões sobre estudo de casos. Conforme a Professora Ane, "[...] nós lemos muita coisa durante a Pedagogia, muita coisa mesmo! Em vários campos. Só que os que marcaram e fizeram sentido foram os do Pibid. Por exemplo: Artur Gomes de Moraes! Foi uma descoberta! Porque você fala "meu Deus! A criança pensa!" [Risos]."

Acerca dessas reuniões formativas, selecionamos alguns excertos de relatórios que não serão transcritos na íntegra, devido à sua extensão<sup>59</sup>, mas que dão um panorama das temáticas tratadas: questões sobre a profissão, o imaginário dos acadêmicos sobre a escola e a constituição da identidade docente.

A metodologia formativa adotada no subprojeto Ateliês também está ligada aos pressupostos do método biográfico. Assim, os relatórios são escritos em formato de narrativas, adquirindo uma característica menos técnica ou em linguagem administrativa do que o que se imaginaria encontrar em "relatórios".

A escrita desses relatórios narrativos, do ponto de vista da perspectiva teórica adotada, também fazia parte do processo formativo, uma vez que no processo de escrita sobre si “[...] Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao 'ouvir' a si mesmo ou ao 'ler' seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência.” (CUNHA, 1997, p. 40).

Sobre essa experiência de escrita dos relatórios, a ex-pibidiana Ane comentou, em seu memorial formativo, que se "preocupava", porque não era "boa em escrever" e sentia que precisava se "aperfeiçoar", porque "toda vez que lia o relatório das demais meninas" considerava que o seu "era ruim e cheio de erros e falhas" (Ane, 2012). No entanto, o exercício deve ter sido produtivo, pois essa agente concluiu o Mestrado em Educação na UEMS e está cursando o Doutorado em Educação.

Para a análise dos relatórios, em consonância com os princípios e procedimentos da Análise do Discurso, primeiramente é preciso definir o que consideramos como discurso:

A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discursos observa-se o homem falando. Na análise do discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho geral, constitutivo do homem e da sua história. Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com diferentes maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada sociedade. (ORLANDI, 2015, p. 13-14).

---

<sup>59</sup> Os relatórios completos, utilizados nesse item, constam no apêndice, disponibilizado em CD-ROOM.

Nesse sentido, consideramos na análise que os agentes produziram esses discursos em situações muito específicas, em que, devido à teoria educacional que embasava a dinâmica das reuniões, o erro não era algo a ser escondido ou evitado, e os pibidianos eram encorajados a se expressar, demonstrar seus sentimentos, medos, angústias e pensamentos que não estavam em consonância com o que acreditavam que seria deles esperado, ainda que, quando isso ocorria, tenhamos percebido um movimento de tentar justificar-se pela forma como pensava para, logo em seguida, mostrar que havia modificado seu pensamento.

A exemplo, em um relatório em que a proposta, constante em seu cabeçalho/enunciado, foi discorrer sobre o que para eles fazia com que um professor tivesse poder, a então pibidiana Ariel, conforme narra, interpretou "inicialmente" o sentido do termo "poder do professor" ligado à capacidade de controlar a indisciplina na sala de aula. Embora afirme que apenas inicialmente havia associado "poder do professor" com "poder autoritário", o desenrolar de sua narrativa revela que esse pensamento continuou a nortear suas reflexões. Demonstra as contradições inerentes à articulação da teoria aprendida e defendida nas reuniões do Pibid, em que a criança, como sujeito ativo de sua aprendizagem, é incentivada a se expressar, a participar da aula, com a observação da dificuldade em colocar isso na prática e manter a sala em um nível aceitável - do ponto de vista das concepções que estão presentes no campo - de organização, de disciplina.

Para Ariel, acadêmica em formação, a obediência ao professor consistia em uma "ação inserida na relação de respeito entre aluno e professor" (Ariel, 2014). Ainda que não aprovasse a atitude da professora da sala que observava, em que, segundo ela, "a relação de respeito existe no sentido de amedrontar as crianças" (Ariel, 2014), e que era por meio dessa ação de amedrontar que as crianças "permanecem em silêncio, levantam a mão antes de falar, não levantam da cadeira, não sentam de qualquer jeito" (Ariel, 2014), diz confessar que também pensava, como talvez a professora observada pensasse, "que a sala não estaria desse jeito sem que ela precise ficar brava, gritar e amedrontar suas crianças." (Ariel, 2014).

No entanto, apesar da "confissão" ter sido colocada no tempo passado, logo em seguida afirma que "A sala de aula realmente não é tão silenciosa e organizada se o professor não der alguns gritos, porém a sala de aula ideal não é essa." (Ariel, 2014). Vimos o confronto, a reflexão provocada por situações distintas, mas interligadas: o que sabia, pela teoria defendida, que seria o "ideal", ou seja, conseguir a disciplina, a

obediência, sem recorrer ao autoritarismo ou aos gritos; aquilo que percebia na prática da professora, que aparentemente conseguia manter a sala disciplinada, mas usando estratégias que não seriam as ideais; o que vivenciava em sua própria prática, quando afirma que com apenas 5 alunos não conseguia "executar as atividades", dando a atender que tinha problemas com indisciplina; e o exemplo dado no texto lido na reunião de formação do Pibid, em que a professora conseguia aliar a disciplina, já que as crianças levantavam as mãos para responder, com uma participação ativa na aula.

Francy, por outro lado, empreendeu uma reflexão sobre os múltiplos sentidos que o termo poder poderia tomar a depender do ponto de vista do observador:

Dentre as várias relações que a pibidiana fez com os sentidos de poder, destacamos a questão, como Francy aponta, da "possibilidade, vigor, autoridade e importância" do profissional, relacionada tanto ao "respeito de seus alunos" como à "autonomia para decidir a melhor maneira de trabalhar." (Francy, 2014).

Ressaltamos, no entanto, que para desenvolver essa autonomia é preciso que o professor tenha um aporte teórico que lhe permita opinar e optar, explicitar suas escolhas metodológicas e ser respeitado como profissional, a fim de desempenhar suas funções a partir de suas interpretações de mundo e de educação, o que não implica, conforme Contreras (2002, p. 200), um “[...] isolamento do restante dos colegas, nem tampouco oposição à intervenção social na educação ou ao princípio de responsabilidade pública.” Para o autor, "A ideia de autonomia, entendida como exercício, como construção, deve se desenvolver em relação ao encargo prático de uma tarefa moral, da qual se é publicamente responsável, e que deve ser socialmente participada." (CONTRERAS, 2002, p. 200).

Porém, tem se tornado constante no cenário educacional a adoção de políticas formativas, sistemas apostilados ou pacotes educacionais<sup>60</sup> pautados pela premissa de que é necessário “[...] explicitar os limites da autonomia do professor e proporcionar instrumentos pedagógicos adequados e de efetividade comprovada”, por meio da reorientação da “[...] função das Secretarias de Educação, que deve ser a de criar

---

<sup>60</sup> Referimo-nos, nesse caso, à adoção em Mato Grosso do Sul, durante o período de 2008-2015, de um pacote educacional para a alfabetização adquirido do Instituto Alfa e Beto, que fornecia tanto o material didático, composto de cartilhas pautadas no método fônico, quanto a formação dos técnicos da Secretaria de Estado de Educação para capacitar os professores alfabetizadores a utilizá-lo da forma como vinha prescrito nos manuais. (SOUSA, 2014; 2016). A citação (OLIVEIRA, 2010, n.p.) é do presidente do Instituto Alfa e Beto, João Batista de Araújo e Oliveira, disponível em: <<http://www.alfabeto.org.br/educacao-quem-se-candidata-as-reformas/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

condições e regras adequadas para fazer a escola operar”, além de “profissionalizar a gestão escolar.” (OLIVEIRA, 2010, n.p.).

Assim, como narra Francy em seu relatório, ao invés de se sentir poderoso, o professor sente-se “[...] desanimado com questões do trabalho, com as impossibilidades e falta de reconhecimento.” (Francy, 2014).

Em outros relatórios, esse poder do professor foi associado a um modelo de docente inspirador, amigo, afetivo, desvelando o ideário presente nas concepções dos agentes e como alguns professores ora se encaixavam ora não se encaixavam nesse estereótipo formado. Para o então pibidiano Cláudio, o poder do professor vinha da admiração que causava nos seus estudantes por ser “alguém com quem podia contar, um conselheiro, amigo e instrutor de voo, que me amparava nos meus questionamentos.” (Cláudio, 2014). Revela uma imagem idealizada do profissional, concebendo-o como “um ser fora do comum, alguém acima das outras pessoas.” (Cláudio, 2014).

Já Eli narra sobre um professor da Educação de Jovens e Adultos que para ela era exemplo de um professor poderoso. No entanto, aponta que “de início não o julgava capaz, talvez pela sua estrutura física, pois ele era miudinho” (Eli, 2014), também trazendo à tona que havia uma imagem, já formada, sobre o profissional, o que incluía determinado tipo físico. Para ela, as características de um professor poderoso seriam “entusiasmo, amor, dinamismo, vivacidade, domínio de conteúdo e de sala, levar o aluno ao questionamento, a acreditar em si mesmo, a se apaixonar pelo conhecimento e a ter uma visão mais aberta do mundo real”. (Eli, 2014).

Segundo Nóvoa (2009, p. 28), “[...] o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensina o que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” Nos relatos dos pibidianos sobre a imagem que tinham, à época, de um professor poderoso, percebemos essas dimensões: não bastava a esse professor saber ensinar conteúdos, pois as formas de se relacionar com os estudantes e a coerência que precisava ser percebida entre seus ensinamentos e suas ações eram aspectos relevantes de sua profissionalidade.

Esses valores interiorizados pelos pibidianos sobre a educação e a profissão docente fazem parte dos valores e crenças que permeiam o campo. Tratar de tais temas na formação dos futuros professores contribui para a desnaturalização desses mesmos valores e crenças. De fato, de acordo com a teoria bourdieusiana:

Compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir. (BOURDIEU, 2001, p. 64).

Alguns temas tratados nas reuniões formativas do Pibid estavam, assim, voltados para a discussão sobre as ideias ou concepções que sustentam a prática dos professores e a dinâmica imposta na instituição escolar. Em uma das reuniões, conforme encontramos nos relatórios, foi debatido o texto "Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas", de Telma Weisz (1999), com a proposta de se refletir que, ainda que os professores alfabetizadores não tivessem consciência, havia teoria(s) e concepções que embasavam suas práticas cotidianas.

Nesses relatórios, mais do que o entendimento dos pibidianos das diferenças entre o construtivismo e a teoria empirista, temática do texto, mostrou-se relevante a articulação que fizeram entre o texto proposto e as suas vivências reais na escola, o que aponta para um início de passagem de uma visão meramente estudantil para uma visão como profissional daquilo que estava sendo tratado. Houve uma reflexão não somente sobre as práticas das professoras observadas, mas sobre suas próprias práticas nos ateliês, em como essa teoria era posta em movimento, se materializava, às vezes de forma inconsciente.

Ariel, por exemplo, narra que a discussão a fez pensar sobre a sua prática em relação à teoria, afirmando: "Eu ainda cometo deslizes fazendo algo do modo tradicional e às vezes **sem nem perceber**, como simplesmente dar a resposta e corrigir a criança sem dar a chance de ela notar o erro, porque é mais rápido." (Ariel, 2013, grifo nosso). Foi a vivência da docência, ou seja, atuar como docente, que propiciou à licencianda perceber aquilo que de outra forma talvez passasse despercebido: que o ato de dar a resposta, de corrigir sem dar tempo ao estudante de refletir sobre o problema, fazia parte das ações embasadas por uma teoria específica, em que a visão de ensino, de aluno, de escola ou de sociedade era diversa daquela que estava sendo discutida e adotada pelo subprojeto do Pibid.

Da mesma forma, Francy argumenta que as dúvidas sobre as teorias "[...] quase nunca surgem no momento de reflexão, debate, estudo e leitura, surgem somente na prática, quando vivenciamos situações em que não temos nenhuma ideia da direção em

que devemos ir." Entender as concepções das teorias por meio da leitura de um artigo, o que implica tão somente a capacidade de interpretação de texto, foi considerado diferente de compreender como essas teorias eram postas em prática no cotidiano escolar.

Para os futuros professores, tais reflexões, articuladas com a vivência dessas situações na escola, contribuíam para o seu processo formativo e para a construção de uma identidade docente, desnaturalizando a imagem hegemônica de escola e de professor presente na sociedade.

Dessa forma, nos relatos dos pibidianos, a concepção de escola presente em seus imaginários, naturalizada, era de um espaço sem conflitos, "mágico", com uma função social bem definida: ensinar conteúdos. "Parecia que tudo era simples, sem muita burocracia" (Cônsul, 2013), um lugar "de uma convivência harmônica" (Ane, 2013), "onde se aprenderia, os alunos tinha de ficar quietos, os professores nos ensinariam coisas relevantes."(Nanda, 2013). A teoria comportamental<sup>61</sup>, a consideração do estudante como tábula rasa, ou aquele que entra "em branco" (Cônsul, 2013) estava presente nas concepções dos professores em formação, assim como está presente na sociedade e nas regras implícitas no campo educacional.

No entanto, a vivência na escola, de forma ativa, não apenas como observador mas atuando com as crianças, a principal constatação dos pibidianos parece ter sido em relação aos entraves, processos burocráticos e cobranças que estão no bojo da dinâmica escolar: "tudo que se faz esbarra em um amontoado burocrático. Os papéis nem sempre são cumpridos com satisfação" (Cônsul, 2013); "tudo é mais complexo e difícil, o quanto tem de burocracia atrás de muitas políticas pedagógicas e quantos problemas que às vezes parecem ser difícil de ser solucionados." (Ane, 2013).

Assim, faz parte do processo formativo desnaturalizar as concepções presentes no campo, no qual eles futuramente estarão inseridos como profissionais, lidando com

---

<sup>61</sup> Baseada principalmente nas ideias de Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), segundo Ostermann e Cavalcanti (2010, p. 16), "A concepção skinneriana do ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam o controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos. Trata-se de um enfoque diretivo do ensino, centrado no controle das condições que cercam o organismo que se comporta. Os componentes da aprendizagem - motivação, retenção, transferência - decorrem da aplicação do comportamento operante. Segundo Skinner, o comportamento aprendido é uma resposta a estímulos externos, controlados por meio de reforços que ocorrem com a resposta ou após a mesma [...] Os métodos de ensino consistem nos procedimentos e técnicas necessários ao arranjo e controle das condições ambientais que asseguram a transmissão/recepção de informações. O professor deve, primeiramente, modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais e, acima de tudo, conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino."

as regras do jogo, com a mesma burocracia que perceberam, a fim de que tenham condições de firmar posições, contrapor-se, empreender uma prática que se diferencie do que percebem como equivocadas, como na reflexão de Nanda, que narra: "Vi que os professores precisam planejar, que não devemos ficar presos apenas em passar conhecimento. Vi isso no PIBID, pois na escola ainda encontramos inúmeros professores que fazem isso" (Nanda, 2013), ou seja, que se limitam ao papel de transmissores de conhecimentos ou conteúdos.

Ainda que em estivessem em formação, preparando-se para o exercício da profissão após a conclusão da licenciatura, os pibidianos refletiram sobre a constituição da docência pelas experiências vivenciadas nos ateliês, atuando junto às crianças com dificuldade de aprendizagem. Em uma proposta de narrativa intitulada: "Como me constitui professor", encontramos relatos em que é possível perceber a movimentação da forma como os pibidianos se percebiam no ambiente escolar.

Do sentir-se como "estagiária, amiga da prô, empregada da prô" (Francy, 2014) ao "já consigo me reconhecer professora" (Eli, 2014), houve um processo de reflexão que passou, essencialmente, pelo olhar do outro sobre si mesmos, seja dos estudantes, seja dos professores e outros agentes da escola: "Os alunos me viam como professor, os professores me viam como professor, os funcionários da escola me viam como professor e eu passei a me ver como professor." (Cláudio, 2014); "os alunos te enxergarem como docente vem bem antes de nós nos vemos como tal" (Francy, 2014).

Esse reconhecimento de si como docente estava ligado, segundo os relatos, essencialmente ao contato com as crianças em situação de docência e à responsabilidade advinda das expectativas depositadas em seu trabalho: A inquietação que nos dá ao perceber que o aluno ainda não entendeu e a vontade de buscar algo que facilite" (Kelly, 2014); "Foi no ateliê que realmente acordei, foi quando uma das crianças disse, professora eu não sei escrever isso, então percebi que era minha responsabilidade ensinar [...] (Eli, 2014)"; "[...] passei a refletir na imensa dificuldade dos alunos, e percebi que estava ali como uma professora que podia e deveria fazer algo por eles diante da realidade encontrada."; "Me vi professora na emoção que senti ao vê-los a primeira vez depositando toda sua confiança e expectativas em mim." (Nanda, 2014).

No entanto, os pibidianos apresentam ter consciência de que esse era o início de um processo, que se reconhecerem como professores ao atuarem nos ateliês, mesmo estando em formação, não significava o fim dos investimentos em sua profissionalidade, como narrado por Kelly "embora ainda me sinta em construção, em obras" ou por Eli

"Ainda estou em um processo de construção e descobrimento da docência, mas já consigo me reconhecer professora." (Eli, 2014).

A ideia de que a formação do professor é contínua está presente no conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, que concebe que a aprendizagem desse profissional, conforme Santos e Powaczuk (2012, p. 40), "[...] se relaciona à tomada de consciência que os sujeitos em processo de profissionalização docente produzem sobre o ensinar e o aprender." Para os autores, isto implica compreender que:

[...] o inacabamento e a busca de uma continuidade formativa constituem-se como dimensões preponderantes à produção docente. Assim, a ênfase está assentada no modo como as experiências docentes se desdobram a partir de reflexões e de interações estabelecidas através dos acontecimentos e fatos reproduzidos no exercício docente, as quais têm seu substrato no contexto histórico cultural em que a docência é produzida. (SANTOS; POWACZUK 2012, p. 40).

Nesse sentido, realizar efetivamente ações como docentes nos ateliês durante o curso da graduação propiciou aos pibidianos a oportunidade de formular reflexões, por meio das interações no campo para o qual estavam se profissionalizando, sobre os conhecimentos necessários à profissão e, principalmente, sobre a transitoriedade desses saberes frente à dinâmica das mudanças sociais.

Essas mudanças incluem o reconhecimento profissional do professor na sociedade, ou seja, o status ou prestígio da profissão, questões que também aparecem nas reflexões dos pibidianos. O relato de CÔNSUL é transcrito na íntegra por trazer duas situações emblemáticas das contradições inerentes à profissão docente, no que se refere ao seu prestígio e reconhecimento social.

Desde criança todas as profissões que pensei em exercer estavam, de alguma forma, relacionadas a um certo "*status*". **Acabei parando na Pedagogia que, diga-se de passagem, não tem peso nenhum.** No mês de agosto presenciei uma situação no ônibus enquanto voltava pra casa. Estavam conversando quatro adolescentes, com aproximadamente 15 anos, discutindo sobre suas futuras profissões. Uma das meninas dizia: "eu quero ser psicóloga, pensa as pessoas me chamando de Dra. [nome da adolescente]! Isso é nome de Dra.". Enquanto isso as amigas diziam que ela deveria ser modelo ou estilista. Enfim durante toda a conversa elas pensaram em várias profissões para a tal menina, passando até por dona de salão de beleza ou de lanchonete e em todas a menina se colocava como importante, como se alcançasse uma realização profissional. Então uma das colegas disse: "ah, você sempre explica a matéria para todo mundo da sala, por que você não faz pedagogia?" A cara que a menina fez, repugnando a ideia da amiga, depois respondeu: "Deus me livre ser professora, estudar quatro anos para isso!" Nesta hora me deu um sentimento de desgosto, lembrei-me de tudo que imaginei quando era criança, toda esse "sonho" de ser mulher e bem sucedida

me pareceu ir por água abaixo. No outro dia, enquanto tomava café da manhã, minha sobrinha perguntou ao pai e à mãe se eles eram inteligentes, os dois afirmaram que sim, mas mesmo assim ela ficou desconfiada. Então perguntou se eu era inteligente quando criança e antes mesmo que eu respondesse ela própria respondeu: “claro que era, você é professora né!”. Essas duas situações me remeteram a pensar que, se por um lado **a profissão não tem o mínimo de reconhecimento da sociedade em si, em contrapartida as crianças/alunos nos têm como referência**, como aqueles que detêm o saber absoluto, afinal se o professor não sabe alguma coisa, quem é que pode saber? Para os meus alunos eu sou a mais bonita, a mais chique e a mais educada. Isso de certa forma já me basta, esse reconhecimento por enquanto tem sido suficiente a mim. (Cônsul, 2012, grifo nosso).

Na primeira cena que traz em seu relatório, a pibidiana presencia o que as pesquisas já citadas nesse trabalho apontam: a falta de atratividade das licenciaturas entre os jovens concluintes do ensino médio (GATTI et al., 2009). Perceber que sua profissão escolhida era desvalorizada pelas adolescentes lhe causou, como narra, "um sentimento de desgosto, lembrei-me de tudo que imaginei quando era criança, toda esse “sonho” de ser mulher e bem sucedida me pareceu ir por água abaixo" (Cônsul, 2012); na segunda, o encantamento infantil diante do professor e o sentimento da pibidiana/docente que esse reconhecimento das crianças é importante para sua realização como profissional: "Isso de certa forma já me basta, esse reconhecimento por enquanto tem sido suficiente a mim." (Cônsul, 2012).

Podemos inferir que essa discussão e reflexão, realizada em um relatório do Pibid, aponta para a possibilidade do programa atuar no sentimento de pertencimento à profissão. A agente estava sentindo o reconhecimento profissional na satisfação em realizar seu trabalho com as crianças, em sentir que elas a tinham como referência, e isto enquanto fazia a licenciatura. O fato de Cônsul deixar claro que não tinha optado pela Pedagogia ao concluir o ensino médio e de escrever nesse relatório que refletia sobre o significado da profissão e de sua imagem perante a sociedade, nos dá indícios de que o Pibid pode ter contribuído para sua permanência no curso, ou seja, para a não evasão, ainda que tenha sido sua primeira opção.

Em relação à permanência, não houve menção explícita dos agentes à bolsa como fator decisivo, tanto para se manter no Pibid como no curso de Pedagogia. Entendemos, no entanto, que o próprio perfil socioeconômico dos ex-pibidianos aponta para a importância, em seus orçamentos, do recebimento da bolsa auxílio.

Enquanto sujeitos em processo formativo, por meio do confronto entre as experiências que tiveram como estudantes na escola básica, os conceitos e teorias

apresentados na universidade e a visualização dessas teorias e conceitos nas práticas dos professores, quando sua atividade era a observação, e vivenciadas, quando exerciam a docência nos ateliês, os pibidianos apresentaram em seus relatórios diversas reflexões.

Destacamos, nesse sentido, alguns dos relatórios sobre uma palestra<sup>62</sup> a que assistiram como parte das atividades do Pibid deixam evidente a criticidade dos pibidianos advinda de sua vivência da teoria na prática dos ateliês, o que fazia com que tivessem parâmetros para avaliar a consistência da "nova" proposta metodológica apresentada pela palestrante, que fazia a junção da teoria construtivista com o método freireano.

Por exemplo, Francly narra que quando a palestrante "foi discorrendo sobre como era trabalhado com a junção das duas teorias", as relações que fazia era em relação à sua vivência prática na alfabetização: "não conseguia parar de pensar como seria em sala de aula e que não havia possibilidade das duas coisas serem misturadas, pois uma vai de encontro a outra." (Francly, 2012).

Essa percepção só foi possível porque a teoria da psicogênese da língua escrita foi bem compreendida em seus fundamentos epistemológicos, que realmente não guardam relação com a proposta freireana, no sentido de que o contexto, as concepções de alfabetização, de estudante e de processos de ensino e aprendizagem estão pautadas em bases diferentes.

Cônsul afirma que a palestrante fez uma "leitura equivocada" da obra de Emília Ferreiro, citando como exemplo a interpretação da palestrante sobre o significado conceitual da fase silábica e suas implicações na prática do professor, bem como seu entendimento de que "a sondagem deve ser feita com figuras que tenham os nomes de mesma família silábica e que a leitura do que a criança escreve é totalmente descartável" (Cônsul, 2012). Vale ressaltar que em sua entrevista, em 2017, Cônsul destaca a obra "A psicogênese da Língua Escrita" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) como a mais marcante em sua formação.

Para a pibidiana, que vivenciava essas situações didáticas nos ateliês, dizer que pedir para a criança ler as palavras ou frases que escreveu de acordo com sua hipótese de escrita "não faz diferença alguma na hora de identificar o nível de escrita do aluno" não era aceitável, pois em sua experiência percebeu "que na verdade a leitura é

---

<sup>62</sup> Ressaltamos que em nenhum dos relatórios foi dito o nome da palestrante, apenas se referiram a uma participação no "116º Colóquio em Educação", sem mencionar o local e a natureza do evento.

essencial, é, de fato, o momento em que identificaremos o nível da escrita." (Cônsul, 2012).

Cláudio, da mesma forma, argumenta que a palestrante "Não apresenta uma prática inovadora, mas sim, o velho BA-BE-BI-BO-BU, com uma cara diferente." Confessa em seu relatório que em vários momentos se sentiu "tentado a levantar e ir embora, porém, em respeito à palestrante e à professora Eliane Greice, [se manteve] imóvel, também pelo fato de estar na primeira fila e ter que atravessar todo auditório para sair." (Cláudio, 2012).

Foi muito interessante para nós, após termos realizado uma pesquisa durante o mestrado (SOUSA, 2014, 2016) que apontou, por meio de questionários aplicados a professores alfabetizadores da rede estadual de ensino de Campo Grande/MS, que tanto os técnicos da Secretaria de Estado de Educação (SED) quanto 75% destes profissionais, alguns com vários anos de experiência, próximos à aposentadoria, não conseguiram verificar as diferenças conceituais de dois modelos formativos adotados no estado, o do Instituto Alfa e Beto, com seu método fônico e consideração da alfabetização como aprendizagem de um código, e o do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que, ao contrário, considerava a apropriação do sistema de escrita alfabética como uma aprendizagem conceitual, que os pibidianos não só percebiam as diferenças teóricas, epistemológicas e metodológicas das propostas apresentadas pela palestrante quanto viam sua incompatibilidade.

Em diversas pesquisas - incluindo nossa própria dissertação de mestrado<sup>63</sup> - aponta-se a formação dos professores como o caminho para se garantir a profissionalização dos docentes e a melhoria da qualidade da educação. Os relatórios dos pibidianos mostram a validade dessa premissa ao mesmo tempo em que sinalizam o tipo de formação que cumpre esse papel: aquela em que há a participação ativa dos sujeitos, em que não se passa receitas prontas, discute-se a teoria sem dissociá-la da prática, compreende, conforme Imbernón (2002, p. 69), que a formação permanente não se refere a uma "[...] atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso."

---

<sup>63</sup> SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas "Alfa e Beto" e Pnaic.** 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

É importante ressaltar que também no método fônico a proposta apresentada pelo Instituto Alfa e Beto à SED, e pela SED aos professores alfabetizadores, era de um "método infalível" que conseguiria alfabetizar em menos de um ano todas as crianças, caso o professor seguisse suas prescrições à risca, e que não encontramos na maioria dos professores participantes dessa investigação, realizada entre os anos de 2013 e 2014, críticas a essa consideração (SOUSA, 2014, 2016).

No entanto, Cláudio, em seu relatório sobre a palestra assistida, percebe a incoerência da palestrante ao apresentar o que seria, para ela, um "método infalível", que "tornará impossível que uma criança saia do ensino fundamental sem saber ler e escrever". Sua criticidade em relação à proposta é assim expressa: "[...] esse método não possui falhas nem erros e faz a junção do que há de melhor em Paulo Freire e no Construtivismo, Construtivismo, que por muitas vezes durante a palestra, foi criticado." (Cláudio, 2012).

Finaliza seu relatório com um tom ainda mais crítico e irônico, ao dizer que "se um dia quisermos abandonar o 'método construtivista' (sic!) e começar a fazer experiências em sala de aula, podemos, após dez anos ou menos, criar um método infalível e escrever um livro, sem falar nas palestras." (Cláudio, 2012).

Da mesma forma, Francy percebe a contradição, na palestra em questão, quando a palestrante, "Da mesma maneira que critica os manuais didáticos por ditar regras para a alfabetização", encerra sua exposição apresentando "um livro de sua autoria que dita o passo a passo para o professor alfabetizar uma turma em um ano, o que acreditamos que não seja possível, pois alfabetização não tem regras e sim métodos, que são coisas distintas." (Francy, 2012).

Conforme já ressaltado, entendemos que a criticidade com que os pibidianos estavam observando essas atividades é reveladora de um potencial para a formação de professores com maior autonomia e com um *habitus* diferenciado dentro do campo de atuação profissional.

No próximo tópico, tratamos das reflexões e vivências dos agentes como observadores das práticas das professoras alfabetizadoras que acompanhavam, como parte das atividades do Pibid.

### 3.2.3.1 Relatórios que trazem a observação das práticas

Após os estudos iniciais nas reuniões formativas semanais, os pibidianos são inseridos na escola, com acompanhamento da coordenação de área, da universidade, e do supervisor, da escola. Primeiramente, apenas realizam observações de aulas em classes de alfabetização, elaborando diários de campo em que anotam as situações cotidianas, as práticas e os problemas observados.

Nas reuniões com a coordenadora de área, ainda semanais, os relatórios de observação são discutidos à luz dos conhecimentos teóricos, problematizando-se as práticas consideradas ora reprodutivistas, baseadas em uma teoria que trata a alfabetização como aprendizagem técnica de um código, a partir da memorização de letras e sílabas, da cópia e da repetição, ora inovadoras.

Esse período de observação, que dura em torno de 2 meses, também inclui o levantamento do acervo didático (livros, revistas, vídeos, entre outros) da escola e das possibilidades de constituição do "ateliê de alfabetização", como é denominado o trabalho de intervenção pedagógica que os licenciandos efetuam com crianças que apresentam dificuldades em seu processo de alfabetização, por meio do atendimento, no mesmo turno em que estudam, com atividades e práticas diferenciadas.

Ainda no período de observação das aulas de alfabetização, são realizadas sondagens alfabéticas com o objetivo de diagnosticar as hipóteses de escrita das crianças. Esses diagnósticos são discutidos nas reuniões semanais com coordenação de área e professor supervisor. A partir dessa sondagem, são realizados os planejamentos das atividades dos ateliês - sobre o qual trataremos no próximo tópico - considerando os níveis de escrita das crianças do projeto. Nessa fase, continuavam as reuniões semanais com a equipe de coordenação.

Em seus relatórios, as (à época) pibidianas Ane e Francy narram situações em que participaram de reuniões e atividades pedagógicas da escola, que as integrou ao grupo de professores, o que foi considerado formador e relevante para as suas. Segundo Francy, "Em meu primeiro dia na escola participei de uma reunião pedagógica e acredito que para mim tenha sido de grande valia". Ao justificar o porquê dessa consideração, ela escreve que as "reuniões fazem parte da rotina de qualquer escola" e participar delas, junto os demais professores, fazia com que fosse se "familiarizando" com essa faceta do trabalho docente, discutindo "assuntos pertinentes à educação" e o "projeto político pedagógico." (Francy, 2012).

Ane relata que estava ansiosa em seu primeiro dia na escola porque pensou que ela e os outros pibidianos ficariam "em um canto só observando, mas as coisas foram

bem diferentes" (Ane, 2012). Segundo seu relatório, os pibidianos foram incluídos na reunião pedagógica, participaram das dinâmicas propostas: "as professoras pediram a minha opinião me trataram bem, depois da dinâmica cada grupo falava um pouco da escola e de como o que fizeram estava presente em suas vidas" (Ane, 2012).

Nesse dia, segundo narra, depois da dinâmica se dirigiram à sala dos professores, sendo então "passados os avisos, horários, dia de entregar as notas, algumas reclamações, entre outros avisos, os professores também falaram e pediram algumas coisas". Ou seja, os pibidianos participaram de algo que dificilmente seria acessível a um estagiário, que geralmente fica restrito à parcela do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, sem contato com outros aspectos que fazem parte da dinâmica da profissão docente. Ane comenta que, neste dia, saiu da escola se sentindo "muito feliz até realizada, pois foram momentos tão satisfatórios que achei que já era uma professora, igual aos outros" (Ane, 2017).

Entendemos que essa participação efetiva nas atividades que envolvem o campo profissional em que serão inseridos é um diferencial do Pibid, em relação ao estágio e a outras políticas de iniciação à docência, em que a centralidade das preocupações volta-se ao desempenho do professor iniciante na sala de aula, o que consiste em um dos atributos da profissão docente, mas que não os esgota.

Em relação à observação direta das aulas, os relatórios enfatizam, em muitos casos, a problematização das práticas das professoras regentes, em relação à metodologia de alfabetização e, também, na questão do relacionamento interpessoal com os estudantes e nas formas de avaliação. Francy relata que em uma das salas que observava, em 2013, a professora "fixou na parede um cartaz onde está classificado o nível da leitura de cada aluno através de 'carinhas', umas com um sorriso largo, outras com apenas um sorriso e outras chorando." (Francy, 2013). Segundo ela, "Depois desse método de avaliar a leitura percebi que vários alunos começaram a se recusar a ler, e quando questionados apenas respondem 'ainda não sei ler'". (Francy, 2013).

Kelly, em 2014, escreveu em um dos relatórios que vinha se sentindo "muito angustiada" em "acompanhar o ritmo acelerado da sala de aula enquanto as crianças ficam pelo caminho. A maioria ainda não adquiriu as condições ainda de identificar as letras e números. As vogais ainda são desconhecidas. O próprio nome ainda é enigma." A angústia, de acordo com seu relatório, vinha da contraposição entre o que estava estudando e o que percebia na escola, que acelerava o processo de alfabetização devido a "cobranças curriculares". Para ela, "Acompanhar essa semana a avaliação de

Português dos alunos, confesso que me deixou baqueada. Tantas carinhas implorando por respostas e três aos prantos me fizeram pensar na pressão que sofrem ainda tão imaturos para o que está posto como ideal." (Kelly, 2014).

Outras vezes, a constatação dos pibidianos era em relação ao que denominam como "domínio de sala", ora elogiando uma professora que consegue manter a sala mais silenciosa e organizada, ora tecendo comentários sobre as que não conseguem. Por exemplo, Célia, em um relatório de 2011, descreve que "Durante a realização das atividades" observou "que as crianças em geral, são bastante inquietas, com dificuldade de permanecer sentados adequadamente por muito tempo." Já Eli, em 2014, comparou que a professora que acompanhava neste ano deixava "a sala mais à-vontade, não parece ser o quartel de antes, as crianças tem mais liberdade para perguntar e ela não deixa de, em sua explicação fazer as crianças pensarem até chegar a uma resposta". Não deixa de observar, no entanto, que apesar de conceder essa maior liberdade e de "a sala ser mais produtiva, mais interativa, uma sala que movimenta as carteiras para trabalhar juntos", a professora não perdia "o controle da sala." (Eli, 2014)

É importante realizar uma ressalva quanto à questão do que é considerado, no imaginário escolar, como "disciplina" ou "organização". Ao mencionar o termo "quartel" para se referir a uma professora que, provavelmente, mantinha a sala em perfeita ordem, silenciosa e disciplinada, a então pibidiana Eli toca em um ponto nevrálgico: a confusão que tem sido feita entre uma aula dinâmica e uma aula desorganizada, ou entre sala silenciosa, disciplinada e uma aula produtiva. Nem sempre o barulho é sinônimo de desorganização e não aprendizagem, quando este vem da interação entre os pares, da discussão em grupo das atividades para entrar em um consenso, ao se organizar a sala, em agrupamentos pensados a partir de seus hipóteses de escrita ou leitura. Igualmente, uma sala em que os estudantes estão quietos não implica necessariamente em crianças concentradas, pois podem estar apenas copiando, reproduzindo, sem apropriação de conhecimento.

Por exemplo, em sua entrevista, Cônsul narra uma situação ocorrida já como professora iniciante, que envolvia a desconfiança da direção da escola em relação ao seu trabalho devido à dinâmica que imprimia à sua sala:

A "minha" forma de trabalhar, pelo lado pessoal, vamos dizer assim, pela minha personalidade, era de que as crianças não ficassem sentadas, não ficassem quietas. A minha sala sempre teve - a gente fala que a sala é a cara do professor, né? - a minha sala sempre foi muito falante. Então, os meus

alunos escreviam em pé, ajoelhados na cadeira, metade da sala estava em dupla, a outra sozinho. Então a minha sala sempre foi, entre aspas, "bagunçada", e para quem vê de fora, acha que não está certo. Isso é uma dificuldade também. Eu já peguei várias vezes o diretor com a cara enfiada na janela, olhando, escondido. Aí as crianças falavam "oi, fulano" e ele ficava... ele quase arrancava a cabeça para tirar correndo do vitrô... [risos] porque era isso... para ver o que é que você estava fazendo... Trabalhar com jogos? Nossa! Isso era inacreditável! Você estar na sala e as crianças estarem agrupadas, "brincando" com jogos! Então, isso contribui para essa dificuldade. (Cônsul, 2017).

Entendemos, assim, que ir contra essa visão hegemônica e naturalizada de como gerir uma sala de aula faz parte do se espera na formação dos professores que ingressarão na escola, a fim de romper com os tradicionalismos arraigados e não se coibir em usar práticas inovadoras, que procurem formas de ultrapassar a metodologia do ensino simultâneo proposto por Comenius, em que se concebe uma sala homogênea, em que se possa ensinar tudo a todos, e ao mesmo tempo, ou do estilo "lancasteriano"<sup>64</sup>, em que ao invés de criar agrupamentos colaborativos visando à aprendizagem, são escolhidos espécies de "monitores" que têm a função de "ajudar" o colega - ou o professor.

Outros detalhes observados pelos pibidianos e narrados em seus relatórios envolvem desde a estrutura física e equipamentos da escola, como no caso de Célia, que escreveu: "o mobiliário dos alunos não corresponde ao tamanho dos mesmos, uma vez que as crianças ficam com os pés balançando na cadeira, e as mesas também muito altas" (Célia, 2011); e de Cláudio, que chama a atenção tanto para a "evidente a falta de organização da escola estadual [nome da escola]", para o que descreve como "'troca-troca' de professores" e, até mesmo, em relação à "alimentação das crianças, pois, na hora do lanche as merendeiras serviam somente bolacha de água e sal, e isso se repetiu durante as duas semanas que tivemos contato com a escola."

Um relatório de Ariel também trouxe uma situação de conflito entre a pibidiana e os estudantes da sala que observava. Segundo ela: "Outra decepção é que (inclusive comentei com a Francy e ela confirmou) alguns alunos que não vão pro ateliê não nos respeitam como os outros." Em uma situação de briga na sala, sem a presença da professora regente, ela tentou intervir, mas, "Ninguém se sentou até eu gritar, e o [nome da criança] saiu da sala." Quando foi perguntar porque ele obedeceu, segundo Ariel, "ele disse a seguinte frase "porque você é só uma ajudante". (Ariel, 2013).

<sup>64</sup> "Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava [...] que alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino." (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1).

Essas vivências, acreditamos, são importantes para diminuir as chances de ocorrer o "choque de realidade" (VEENMAN, 1984) que tende a desmotivar os professores em seu início de carreira, não no sentido de fazê-los acostumar-se a situações como as narradas, mas de saber que elas acontecem e que se deve estar preparado para pensar formas de enfrentamento.

Nesses relatórios de observação, outro fator que merece ser destacado são as situações em que a professora regente solicitava que os pibidianos realizassem atividades em sala das quais não concordavam, do ponto de vista teórico, mas que se viam impelidos a realizar. Francy, por exemplo, descreve: "Durante a observação a professora pediu que eu acompanhasse um aluno o auxiliando a fazer atividades diferentes de toda a turma." Sua não concordância com essa atitude é percebida quando diz que, "baseada nessa situação", nos ateliês de alfabetização, sem a presença da professora regente, portanto, procurou "elaborar atividades que todas crianças participantes do acompanhamento fossem capazes de realizar, inclusive esse aluno, que apresenta maiores dificuldades em relação a turma." (Francy, 2013).

A pibidiana, à época, percebeu assim que um atendimento individualizado não significa uma proposta individual, que segregue o estudante do restante da sala, mas uma proposta que apresente níveis diferentes de dificuldade e desafio, e que possa, portanto, ser executada por todos, de acordo com suas especificidades.

Célia também narra que a professora que acompanha pediu que ela escrevesse "no caderno de sala dos alunos" e "tomasse a leitura, sempre com o som da letra primeiro e desenho de uma caricatura" (Célia, 2011). Reproduziu em seu relatório o que precisou escrever nos cadernos dos estudantes:



B B B B BALA BEIJO BI... BOCA BU... BOBÃO  
BA BE BI BO BU BÃO

Segundo ela, em "Todas as palavras e letras" deveria ser deixado um "espaço abaixo para poder copiar as palavras e sílabas. E o segundo exercício foi com a letra C." (Célia, 2011). Apesar de ressaltar que "a professora é muito dinâmica, e ela queria aproveitar a nossa ajuda ao máximo, tanto que pediu se não pudessemos voltar na terça-feira", Célia destaca que a professora "alfabetizava foneticamente e por meio de textos.

No entanto, seus textos e palavras não são contextualizadas e da realidade das crianças." (Célia, 2011).

Francy, da mesma forma, relatou que observava "em sala de aula o método tradicional, baseado na repetição, onde nem todas crianças conseguem acompanhar o que está sendo trabalhado" e que, a pedido da professora, "enquanto passava caligrafia nos cadernos, estava acompanhando a professora a tomar leitura das famílias silábicas complexas." (Francy, 2014). A atividade de caligrafia, na perspectiva da construção de hipóteses de escrita e de leitura, não possui nenhum significado que mereça sua execução com crianças que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética. Sua utilização com estudantes que já escrevem convencionalmente, do ponto de vista estético, e não teórico - considerando-se aqui essa estética como a da normalização ou padronização das formas de expressão escrita - até poderia ser justificado. Mas, com crianças que não escrevem convencionalmente, é uma atividade que além de não trazer benefícios, restringe suas formas de expressão criativa, o que poderia até mesmo atrasar seu processo de consolidação da escrita. A pibidiana sabia disso, mas precisava atender ao pedido da professora que acompanhava.

Nesse mesmo relatório, Francy comenta que, ao "tomar a leitura", a professora escolhia aleatoriamente uma criança que deveria falar "a sílaba para qual a professora apontasse e sempre as "vítimas" são os alunos que frequentam o ateliê." (Francy, 2014). Na concepção da professora, segundo Francy, ela estaria ajudando a essas crianças, pois "essa atitude seria como se fosse um reforço, uma situação que permite avanço no conhecimento da criança, porém como eles não sabem, acaba colocando-os em uma situação vexatória" (Francy, 2014). Vale lembrar que as crianças que frequentavam os ateliês eram escolhidas em função de terem dificuldades de aprendizagem.

Diante dessas divergências de pensamento sobre a alfabetização, não é de se estranhar que muitos relatórios tragam insatisfação com o que foi observado, ou até mesmo a percepção de que essa parte do subprojeto não era tão importante, apenas um protocolo. Cênsul, a exemplo, ao dizer que naquele mês não conseguiu "acompanhar a aula da professora [nome da professora] nenhuma vez", por motivo de saúde, reunião pedagógica ou feriado, comenta: "não considero que isso tenha interferido no meu resultado ou desempenho, não acho que me prejudicou em nada. [...] não sinto a necessidade de assistir às aulas, mas de qualquer forma assisto e tento me beneficiar da maneira como for possível. (Cênsul, 2011).

Eli, também, sobre a parte da observação, escreveu em um relatório: "quanto às observações continua a mesma coisa, até participo um pouco mais, mas porque os alunos me procuram, e mesmo assim sinto uma olhar de reprovação por parte da professora." (Eli, 2014). Diante disso, comenta: "A sensação que me dá é de que professores no geral e até mesmo a coordenadora não dá muito valor no que estou fazendo, parecem achar que estou ali para passar tempo." (Eli, 2014).

O relacionamento com as professoras regentes, dessa forma, nem sempre ocorria sem conflitos. Em um relatório de 2013, portanto já há 2 anos no Pibid, Cônsul narra uma situação que preferimos colocar na íntegra:

Confesso que este ano estou bastante desmotivada. Ir para a escola tem sido um grande sacrifício, o dia de observação é um tormento. Passar as 2 horas na sala da [nome da professora] é horrível. Nossa visão de criança e de como tratá-las é completamente diferente. Já chegamos ao meio do ano e existe aluno cuja voz eu nunca ouvi, pois ela não dá oportunidade para que eles falem, não deixa que eles escolham a cor que querem pintar seu desenho, existe uma postura que eles devem sentar nas cadeiras (que inclusive eu tenho que me adequar e fico me sentindo desconfortável) além do fato dela usar um microfone e gritar o tempo inteiro. Na pedagogia passei a entender e respeitar cada vez mais a criança e não posso aceitar a forma como ela as trata. É realmente muito triste quando uma criança chora em sala e ela começa a gritar sem nem sequer saber o que está acontecendo, mandando que "engula" o choro e a criança me olha e eu fico ali sem poder fazer nada. Além disso, é impossível conversar com ela sobre qualquer aluno, pois o que é avanço para mim, pra ela é totalmente descartável: "menino sem vergonha, preguiçoso, não sabe fazer nada!". Estou realmente frustrada. (Cônsul, 2013).

Outra questão também se refere à forma como os conflitos eram resolvidos pela gestão escolar. Cônsul, quando teve a oportunidade de trocar essa sala que acompanhava, narra que quando foi "falar com a diretora, ela disse: 'tudo bem, mas aprenda a lidar com as suas frustrações' e deu a entender que caso contrário eu seria uma futura professora readaptada." (Cônsul, 2013). Segundo Cônsul, esse conselho a incomodou bastante e a "fez parar pra refletir que talvez estivesse errada... mas errada como? Em não aceitar os absurdos que a professora comete com as crianças?" (Cônsul, 2013). Assim, encerra o relatório em questão dizendo:

Então se isso for errado continuarei a ser errada, pois não enxergo outra maneira de ser professora. O meu papel não simplesmente entrar em sala e passar o 'conteúdo'. Eu não consigo sair da escola e não pensar na vida de nenhuma criança que esteja com algum problema. Então sim, serei uma professora constantemente frustrada e isso não é ruim... continuarei me frustrando diante de todos aqueles que simplesmente caem em um comodismo e apenas executam o seu trabalho. (Cônsul, 2013).

Essa atitude de não conformismo é o que temos destacado como um diferencial e potencialidade do Pibid para formar novos *habitus* entre os professores em início de carreira. E acreditamos que esse *habitus* é construído ou modificado por meio da ampliação do capital cultural científico, que confere maior autonomia, de pensamento e de ação, dentro do campo.

As percepções desse grupos de pibidianos, encontradas em seus relatórios, ora vão ao encontro dos resultados das pesquisas nacionais, quando os licenciandos bolsistas apontaram que uma das potencialidades do programa é o de "colocar-se no lugar da condição de professor e conhecer a realidade do trabalho docente", adquirir "uma nova visão sobre a relação professor-aluno, professor-disciplina", "ter um contato maior com os alunos da educação básica" ou "tomar consciência de todos os problemas que surgem na realidade do atual sistema educacional brasileiro" (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 50), ora vão de encontro, por exemplo à afirmação de que os pibidianos descobriram o "espaço de autonomia que o professor tem na escola" (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2013a, p. 69), uma vez que vários desse grupo de Mato Grosso do Sul perceberam os entraves que as cobranças institucionais trazem à adoção de práticas docentes menos imediatistas e mais eficazes em longo prazo: "tudo que se faz esbarra em um amontoado burocrático." (Cônsul, 2013); "o quanto tudo é mais complexo e difícil, o quanto tem de burocracia atrás de muitas políticas pedagógicas e quantos problemas que às vezes parecem ser difícil de ser solucionados devido" (Ane, 2013).

### 3.2.3.2 Relatórios que tratam da regência nos ateliês de alfabetização

A coordenação de área, juntamente com o supervisor, organizam um cronograma em que o bolsista continua observando e auxiliando o professor regente em sala de aula e, alguns dias previamente determinados, atendem às crianças, selecionadas pelo professor regente, que apresentam dificuldades de alfabetização.

Essas ações visam, em relação aos licenciandos bolsistas, ao

\*Conhecimento da realidade nas salas dos anos iniciais do ensino fundamental em sua profundidade;

\*Conhecimento e atuação frente à temática da alfabetização no espaço escolar;

\*Estudo e pesquisa sobre as possíveis razões da ineficácia de determinadas propostas de alfabetização implementadas nos sistemas públicos de ensino;

\*Elaboração de um banco de materiais de subsídio para a prática profissional de professores e formadores. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 4).

Os licenciandos atuavam em pares, e os mais novos detinham a incumbência de acompanhar os recém chegados, como narra Francy: "Quando a gente entrou no [nome da escola], a gente tinha uma dupla. No meu caso, era com a Amanda<sup>65</sup>. Então assim, a gente sempre se apoia em alguma pessoa que é mais experiente" (Francy, 2017). Segundo a agente, "você não chega fazendo as coisas assim 'Vou fazer do meu jeito'." (Francy, 2017).

Nanda comenta que, apesar de sentir segura para iniciar os ateliês, porque já atuava como professora contratada, mesmo assim cursando a licenciatura, em uma escola particular, precisou da ajuda de sua dupla em relação ao "planejamento e atividades que não sabia, por conta desse negócio do construtivismo. Não era pegar uma atividade tradicional e levar lá para a criança." (Nanda, 2017).

Essa diferença em relação à metodologia proposta para os ateliês de alfabetização nas reuniões com a coordenação de área consistiu, assim, no potencial de formação de professores alfabetizadores que pudessem pensar novas práticas, que rompessem com o ensino tradicional. Assim, o auxílio dos pibidianos mais experientes aos mais novos foi essencial. Em sua entrevista, Francy relata que essa ajuda foi importante para ela porque quando fez o estágio supervisionado, em uma sala de 2º ano da rede municipal, segundo ela: "A professora ficava o dia inteiro BA-BE-BI, eu aprendi assim, eu achei que eu iria fazer isso. Eu não sabia, não tinha entrado no Pibid." (Francy, 2017). Mas, ao começar as atividades no Pibid, conforme narra, precisou refletir: "Eu falei 'e agora?' Não é assim. Não vou ficar lendo para a criança a manhã inteira BA-BE-BI-BO-BU. E assim, essa ajuda da Cônsul foi importante." (Francy, 2017).

Francy iniciou o Pibid em 2012. No ano seguinte, ela escreveu em um dos relatórios a mesma experiência, mas agora como aquela quem recebia a pibidiana iniciante:

---

<sup>65</sup> Todos os nomes citados nos relatórios ou entrevistas, quando não se referem aos agentes dessa pesquisa, foram trocados por nomes fictícios, quando não foi possível sua retirada sem comprometer o entendimento da oração completa.

Com a entrada da Marilu, para ser minha dupla no Pibid, tive a sensação de ter voltado a setembro, mês que ingressei no projeto. Pude relembrar de todos os meus primeiros momentos na escola. Passamos duas semanas juntas, durante o ateliê e também na observação em sala, nesse período pude esclarecer suas dúvidas e explicar detalhes que para quem está a algum tempo na escola podem parecer bobos, como por exemplo, onde são as salas, onde ficam as chaves, como tirar xerox, a rotina da escola entre outras coisas que já estamos acostumadas mas que é de extrema importância que as novatas saibam, para que ocorra tudo certo durante o trabalho. (Francy, 2013).

Porém, no caso de Ariel, não houve esse acompanhamento de outro pibidiano em seu primeiro ateliê: "No meu primeiro ateliê... comigo já foi diferente... no meu primeiro ateliê eu lembro que eu estava sozinha. E eu estava muito insegura, porque eu sou insegura para tudo." (Ariel, 2017). Sobre essa experiência, comenta:

E eu cheguei, morrendo de medo, eu não queria dar aula no ateliê, estava muito nervosa. E eu me lembrei que a minha atividade não estava boa, porque eu não tinha contextualizado. Porque isso era tudo novo para mim. E eu peguei e falei para a coordenadora da escola que eu não poderia começar naquele dia, porque a minha atividade não estava boa. Ela deixou e depois eu comecei. Eu estava fugindo. (Ariel, 2017).

Em um dos seus relatórios, já há um ano no Pibid, Ariel narra que apesar da insegurança e de que em seus "primeiros dias no Pibid" acreditasse que "não iria que se envolver desse modo e tinha medo de fazê-los regredirem ao invés de avançarem", percebia que a sua "turma do ateliê avançou" e que ficou "extremamente feliz quando o Paulo LEU o exercício e alguns tentaram. Agora qualquer sinal de avanço é motivo de sorriso." (Ariel, 2013).

A realização das observações concomitantemente às atividades nos ateliês fazia com que os pibidianos percebessem que na escola prevalecia o ideário de que o ensino tradicional apresenta mais resultados, ou resultados mais imediatos. Segundo Kelly, "para a escola a proposta construtivista cabe somente no ateliê, porém, ao assumir uma sala, o discurso é outro." (Kelly, 2014). Sobre isso, ela reflete:

Sabemos que a cobrança por resultados é incansável mas até quando esses resultados tentarão ser alcançados a qualquer custo? Óbvio que nossa posição de observadores nos deixa numa condição mais favorável a julgar, porém é isso também que nos leva a refletir nossa prática e no meu caso fico remoendo para que quando a minha vez chegar, eu tenha embasamento suficiente para defender a minha prática. Fico colocando-me nas situações e tentando perceber qual seria a minha reação, e esse exercício que o Pibid me proporciona faz com que eu adquira confiança. Pensar em como serei quando assumir uma turma é algo que tem me acompanhado, quero ser receptiva e capaz de olhar para o meu aluno e realmente respeitá-lo. (Kelly, 2014).

Dessa forma, como já ressaltamos, a contraposição das teorias aprendidas na universidade com a observação das práticas vigentes e incentivadas na escola, ao mesmo tempo em que assumiam nos atelês uma prática diferenciada, na qual passavam a confiar por perceber os resultados do ponto de vista da apropriação da criança do sistema de escrita alfabético e não das metas do sistema de ensino, propiciava essa reflexão potencialmente formativa de novos *habitus* como professores, advindos do capital cultural científico que estavam ampliando.

Essa reflexão aparece, por exemplo, em um relatório de Nanda, em que conta que, por estar "muito preocupada porque as crianças não estavam sabendo identificar as letras", pensou em direcionar as aulas do ateliê "para esse propósito", ou seja, o ensino do alfabeto. Porém, conforme narra: "na última reunião me lembrei que não é esse o objetivo do projeto e, portanto voltarei ao que sempre estive trabalhando, com os diferentes gêneros textuais, pois sei que esse método é eficaz e, além disso, alfabetiza letrando, algo tão importante." (Nanda, 2014).

Em relação à retirada dos estudantes da sala, no mesmo turno de ensino, para os ateliês, observamos nos relatórios que causou alguns conflitos entre pibidianos e professores.

Chamou a atenção o caso narrado em diversos relatórios, de diferentes meses do ano de 2013, de Ariel. À época, ela acompanha a então professora iniciante Célia, que havia participado do Pibid, embora por um tempo menor (6 meses) no ano anterior, e acabou sendo contratada pela mesma escola em que realizou o Pibid. Em um desses relatórios, Ariel escreveu:

A [nome da pibidiana] e eu íamos pegar cada uma alguns alunos, pois era dia de ateliê dela e meu dia de observação, mas iria fazer a fábula com aqueles que haviam faltado no meu dia de ateliê. A Célia falou para mim que só poderia levar (isso porque no dia anterior, 13/agosto, já tínhamos combinado) se eles fizessem uma atividade dela de criar frases a partir de figuras. Foi quando pensei que ela não está mais confiando como antes, pois essa atividade era mais para passar o tempo. Esperei e então fui pegá-los normalmente. (Ariel, 2013).

No relatório do mês seguinte, a agente volta ao tema da resistência da professora em questão quanto à retirada dos estudantes para o reforço: Quanto à Célia "barrar-nos" para retirá-los da sala para o ateliê, aconteceu mais um dia, mas não me importei porque

era conteúdo novo (apesar de que ela poderia passar conteúdo novo em um dia que não tivesse ateliê). (Ariel, 2013).

Ainda em relação à essa professora, em outro relatório Ariel comenta que Célia havia feito "algumas mudanças nas crianças que levamos ao Pibid", como substituir crianças "que ela **não tem esperança que avancem** e colocar os que já sabem ler, mas estão ficando com dificuldades, para irem ao ano seguinte sem atraso." (Ariel, 2013). Ariel relata que não tentou "convencê-la de nada, somente disse que pegaria aqueles que ela tirou caso faltem os 'novos'". (Ariel, 2013).

Parece claro que a então pibidiana não concordava com a decisão da Professora Célia, mas a posição de auxiliar na sala não lhe permitiu argumentar em contrário. Em outro episódio narrado em seus relatórios, Ariel conta que estava satisfeita com o resultado de muitas crianças do ateliê, mas que estava preocupada com a situação de uma criança em particular que parecia não ter tido avanços qualitativos. Sua preocupação aumentou quando, segundo narra, a Professora Célia, regente da sala em que essa criança estudava, "chegou a falar um dia 'todos eles melhoraram, menos o Pedro. Ah, mas ele não tem jeito', quer dizer que ela já não tem esperança que ele avance. Não sei nem explicar o que senti com essa fala." (Ariel, 2013).

As narrativas de Ariel sobre esses episódios sinalizam que ela percebia que a postura de acreditar que algumas crianças são capazes, "tem jeito", e outras não, ia de encontro ao que, teoricamente, havia aprendido sobre o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético. Para Ferreiro (2011, p. 87, grifo nosso), no que se refere ao desenvolvimento da escrita convencional, "[...] pode-se falar dos passos seguidos pelas crianças em seu desenvolvimento, bem como se pode falar **da velocidade desse desenvolvimento**, isto é, do tempo necessário para se chegar ao final."

O que é considerado "melhorar" ou se desenvolver, do ponto de vista de quem ensina, não necessariamente, portanto, coincide com o que é considerado desenvolvimento do ponto de vista de quem aprende. Esse descompasso entre os processos e o ritmo próprio de aprendizagem das crianças e o que se espera alcançar por meio das "práticas e políticas educativas" torna, segundo Ferreiro (2001, p. 87), "[...] muito difícil resolver problemas de ritmos de desenvolvimento sem conhecer quais os passos realmente necessários do processo."

Segundo a teoria da psicogênese da língua escrita, existem progressos que ocorrem no interior de cada um dos níveis de conceitualização (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) e que, portanto, podem não ser visíveis aos professores,

o que não significa que não houve avanço ou conflito conceitual. Dessa forma, conforme Ferreiro (2011, p. 90), "[...] sua progressão não pode ser caracterizada como linear, como simples adição de mais e mais letras com valor sonoro convencional, ou como a adição de mais e mais sílabas escritas convencionalmente", o que implica que o professor alfabetizador precisa compreender que "[...] o tipo silábico de escrita silábico não pode ser caracterizado jamais como uma reprodução 'má' dos exemplos do professor. De modo algum a escrita de tipo silábico pode ser considerada uma espécie patológica de desvio." (FERREIRO, 2011, p. 90).

Essa compreensão é essencial para não se considerar que uma criança, por ter um ritmo de aprendizagem diferente, apresenta algum problema que fará com que o professor "perca a esperança" em sua capacidade de se apropriar do sistema de escrita alfabética.

O debate sobre essas questões relativas à sala da Professora Célia nas reuniões com a coordenação de área aparece em outros relatórios, alguns de pibidianos que não estão como agentes dessa pesquisa. Em dois relatórios de Cônsul, ela mostra desconforto e insatisfação com outra pibidiana, a que acompanhava Ariel como dupla, que nas reuniões fazia "críticas ao trabalho da Célia", o que a deixou "chateada", pois, como narra: "achei bem desnecessário e um tanto retrógrada, pois aceitaria essas críticas no começo do Pibid, hoje, depois de 2 anos já temos total capacidade de entender o professor iniciante e as complexidades de nossa atuação." (Cônsul, 2013).

Esse comentário de Cônsul é extremamente relevante, pois sinaliza para um aspecto que, inclusive, constou nas perguntas norteadoras de nossa entrevista narrativa: a falta de um tratamento diferenciado e mais compreensivo para com o professor iniciante. Como detalharemos no próximo tópico, nenhum dos 10 agentes mencionaram ter recebido esse olhar mais cuidadoso pelo fato de ser iniciante; antes, para alguns, as cobranças foram até maiores.

Inferimos que esse talvez, fosse o caso em relação à Professora Célia: alguns pibidianos provavelmente esperavam que, pelo fato de ela ter sido também pibidiana, seu desempenho deveria ser impecável, irrepreensível, esquecendo-se, conforme chama a atenção Cônsul, das complexidades envolvidas na profissão e, especialmente, no início profissional.

Outra reclamação recorrente em vários relatórios relaciona-se com a frequência com que conseguiam realizar os ateliês frente às demandas do calendário escolar. Como exemplo destes, citamos o de Marilu, que conta que estava "um pouco decepcionada"

com sua intervenção no ateliê porque, devido a várias interferências, como "semana de provas", "paralisação" e "feriado", só havia conseguido "trabalhar com a metade da turma." (Marilu, 2013), e o de Kelly, quando relata que "os meses de julho e agosto foram sem muitos ateliês, o primeiro devido ao recesso e o segundo por cursos dos professores ou até mesmo por falta dos alunos." (Kelly, 2014).

Outras vezes, o ateliê não podia ser realizado pelo fato de que "Às vezes os alunos do ateliê são a maioria presente em sala de aula, impossibilitando a retirada dos mesmos para o ateliê." (Kelly, 2014). Refletindo sobre essas faltas dos estudantes do 1º ano, a pibidiana escreve "As faltas dos alunos têm me chamado a atenção, é como se a família (os responsáveis) não valorizasse o primeiro ano do fundamental. Parece uma falta de comprometimento." (Kelly, 2014).

Em relação às atividades propostas e às reflexões dos pibidianos sobre a experiência da docência, observamos a predominância de "produções de texto" (Eli, 2014), "jogos pedagógicos" (Marilu, 2013) "alfabeto móvel" (Kelly, 2014) ou "varal de letras" (Marilu, 2013), trabalho com "gibis, histórias em quadrinhos" (Cláudio, 2013), livros de "literatura infantil" (Eli, 2014), entre outros.

A Professora Ane, em sua entrevista, quando questionada se conseguiam colocar em prática, nos ateliês, aquilo que discutiam nas reuniões de formação, respondeu: "Nos só colocávamos em prática o que tratávamos nas reuniões do Pibid. Toda a dinâmica dos ateliês era voltada para a prática construtivista, as atividades eram todas nessa proposta, víamos e trabalhávamos a partir das hipóteses de escrita das crianças." (Ane, 2017).

E sobre como eram pensadas tais atividades, a professora comentou: "a gente planejava as aulas e para planejar nós pesquisávamos em textos, procurávamos a teoria por trás da atividade que queríamos propor. Trouxe outra rotina de estudo." (Ane, 2017).

Entre as reflexões que fazem sobre a validade dessas experiências para sua formação como professor alfabetizador, Eli comenta em seu relatório que já se percebia capaz de "identificar os que estão com mais dificuldades e quais as dificuldade específicas desses." (Eli, 2014). Em outro relatório, afirmou perceber que nas atividades propostas no ateliê que envolviam a produção de textos "de acordo com o texto lido e refletido com a participação dos alunos", no caso, Peter Pan, verificava a "dificuldade de imaginação de criatividade das crianças, talvez porque o ensino dessa turma específica seja somente através de cópias". Assim, reflete que "a forma de ensino atual

poda e até mesmo acaba com a criatividade e a imaginação do aluno" e que tem prevalecido na escola "um ensino com atividades prontas que não tem espaço para o diálogo e que não valoriza a fantasia, que apenas visa concluir conteúdos." (Eli, 2014).

Nesse sentido, ao provocar essas reflexões, acreditamos que o Programa possa contribuir para a formação de professores alfabetizadores com disposições para empreender práticas que superem esse ensino, o qual, como se referiu Eli, não oferece "espaço ao diálogo e não valoriza a fantasia" e torna os professores mero repassadores de conteúdos.

### 3.3 Iniciação à docência

Sobre a iniciação à docência, perguntamos, nas entrevistas, sobre a influência do Pibid na contratação dos agentes quando concluíram o curso de Pedagogia, conforme apresentado no Quadro 13.

**Quadro 13.** Influência do Pibid na contratação profissional após a conclusão da Pedagogia.

O Pibid influenciou sua contratação?	
Agentes	Respostas
Ariel	Sim, por ter no currículo.
Kelly	Sim, na mesma escola em que participou do Pibid.
Francy	Sim, por ter no currículo.
Consul	Sim, pela aprendizagem pessoal e profissional.
Célia	Sim, na mesma escola em que participou do Pibid.
Ane	Sim, por ter no currículo.
Marilu	Sim, por ter no currículo.
Nanda	Não
Cláudio	Sim, na mesma escola em que participou do Pibid
Eli	Sim, na mesma escola em que participou do Pibid
TOTAL	
SIM	90%
NÃO	10%

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: Souza, 2017

Para 90% deles, portanto, a resposta foi positiva. Célia diz que tanto indiretamente, por se sentir "mais segura", quanto pelo fato de conseguiu o primeiro

emprego na mesma escola em que participou do Pibid: "entrei nessa escola por causa do Pibid" (Célia, 2017).

Kelly, respondendo a uma pergunta sobre se havia sentido um tratamento diferencial por ser professora iniciante, ao iniciar a docência, disse que "o acolhimento foi diferenciado porque eu fiquei na mesma escola em que eu fiz os três anos do Pibid. Eu não fui para uma escola diferente." No entanto, compara com a situação vivenciada em sua primeira experiência após formada, em que trabalhou por uma semana em uma escola particular: "lembra que eu tive uma primeira semana em uma escola particular, que foi terrível? E, nessa escola, onde ninguém me conhecia, onde ninguém sabia o que era o Pibid, eu entrava na sala dos professores e a conversa parava." (Kelly, 2017). Perguntamos se ela colocava em seu currículo que a experiência com o Pibid. Ele respondeu que sim, porém ressaltou: "Mas, por exemplo, escola particular ninguém sabe o que é. 'O que é isso? Não, mas não conta como experiência', já a escola pública, que é mais próxima da realidade do Pibid, olhava 'Pibid' e brilhava a estrelinha. A escola particular não conta como experiência." (Kelly, 2017).

Marilu conta que no segundo ano após a conclusão da Pedagogia perdeu a vaga na escola pública em que trabalhava como contratada, pois "chegou professor efetivo". Então, quando foi chamada para fazer uma entrevista em uma outra escola, em que não era conhecida como pibidiana, segundo ela:

Quando eu comentei que fiz o Pibid - porque ela me perguntou qual a minha experiência com alfabetização - e eu fui sincera com ela, falei que o meu primeiro ano foi com o Pré, falei que não tinha experiência com o 2º ano, mas eu havia feito o Pibid. Quando eu falei que havia feito o Pibid, ela falou "então, você está contratada!" [Risos] Então, o Pibid me deu a minha segunda chance de trabalhar com a alfabetização no primeiro ano. (Marilu, 2017).

Da mesma forma, Eli diz que "A própria escola nos vê com outros olhos, quando falamos que fizemos o Pibid. Você estar dentro de uma sala de aula antes de se formar, você estar em contato direto com as crianças, com os problemas diários que acontecem na escola, é diferente de você ouvir na faculdade." (Eli, 2017). Eli continua contratada pela escola em que realizou o estágio pelo Pibid. Cláudio também teve uma experiência próxima. Segundo ele, "No outro ano eu fui contratado pela mesma escola em que eu havia feito o Pibid, fiquei dois anos nessa escola." (Cláudio, 2017).

Cônsul afirma que "o Pibid foi um divisor de águas, não só profissionalmente, mas como pessoa mesmo. Eu vejo o Pibid como uma via de crescimento muito grande

na minha vida, como pessoa, como profissional." (Cônsul, 2017). De acordo com ela "o Pibid me deu um olhar mais sensível para as coisas, não sei se pelo projeto, ou por quem coordenava o projeto, mas não vejo como eu poderia ser o que eu sou hoje, fazer o que eu faço hoje, sem ter passado pelo Pibid." (Cônsul, 2017).

Já Ane conta que "embora não tenha ficado na mesma, até porque não tinha como, eram muitos pibidianos para ficarem todos lá, e já havia muitos professores concursados", quando foi à procura de emprego, após formada, "foi como se estivesse indo à guerra e a munição mais importante que tinha era o Pibid. Porque quando eu fiz meu currículo e fui entregar nas escolas, lá constava os meus 3 anos de Pibid." (Ane, 2017). Assim, conforme narra, em uma das escolas em que deixou o currículo:

[...] a diretora conhecia o Pibid, e a escola que nós participamos ganhou um prêmio como melhor gestão. Então, no site da SED [Secretaria de Estado de Educação] tinha tudo sobre essa escola, e muitas vezes o Pibid foi falado. E aí, as escolas queriam o Pibid. E nessa escola que eu fui procurar emprego, a diretora sabia do Pibid, mas não entendia muito bem o que era, e falou assim: "ah, você trabalhou nesse tal de Pibid!" Então, o Pibid não só constava como uma experiência de trabalho, mas também como uma prática diferenciada de trabalho. Tinha, assim, duas questões muito importantes. Ela me contratou e deixou bem claro que era porque eu estava saindo da universidade e vinha desse Pibid, desse tal de Pibid. (Ane, 2017).

Francy diz que ter sido pibidiana também contribuiu em seu primeiro emprego, em uma escola particular. Segundo ela, foi contratada "por causa da experiência que eu tinha com o Pibid." (Francy, 2017). Já Ariel diz que "Foi indiretamente, porque eu fui indicada por alguém que já estava dentro da escola, no Pibid também. Só que quando eu entreguei meu currículo lá, que fui conversar e tal, viu no meu currículo: PIBID. Então, já ajudou mais." (Ariel, 2017).

Apenas Nanda diz que achava que o Pibid não havia tido influência em sua contratação "porque já tinha passado pelo Sesc, OMEP e Prefeitura. Eu acho que o PIBID foi o menos relevante na escolha do meu. Peguei o diploma, um mês depois eu estava contratada, mas não porque alguém que eu conheça no Pibid me chamou para trabalhar." (Nanda, 2017).

Em relação às dificuldades que sentiram como professores iniciantes e ao recebimento de apoio institucional, Kelly relata como principal desafio do início de carreira o que chama de "parte burocrática". Apesar de ter sido contratada pela mesma escola em que realizou o estágio do Pibid, na qual ficou "três anos", segundo ela: "mas eu não lidava com os sistemas, planejamento, que a gente só viu passar na universidade,

mas, assim, só dentro da escola, ou municipal ou estadual, e cada uma tem o seu sistema." (Kelly, 2017). Questionada se houve auxílio por parte da coordenação pedagógica ou de outros professores mais experientes, ela respondeu:

Então, foi nessa parte aí que eu... eu queria ocupar o menos possível. Mas, nessa época, quem me ajudou muito foi a vice-diretora, me deu o número do celular dela, ela falava para mim "Manda mensagem a hora que você quiser, fim de semana, que eu vou te ajudar" e eu acho que até por essa construção dos três anos, porque eu sempre fui de me oferecer para ajudar. Tanto não tenho vergonha de pedir ajuda como também sou oferecida em ajudar. Nunca esperei, se eu via que estava precisando de alguma coisa para ajudar eu falava "Quer que eu ajude? Quer que eu auxilie?". Então, essa parte no primeiro ano foi fácil para mim como iniciante, essa acolhida. (Kelly, 2017).

Percebemos, assim como na entrevista de Kelly, que vários agentes consideravam que, pelo fato de se sentirem melhores preparados por terem participado do Pibid, seria esperado que dessem conta sozinhos da complexidade do trabalho docente, ainda que as circunstâncias fossem diversas da experiência que tiveram.

Eli, por exemplo, ao mencionar que não teve "acompanhamento, como fazer diário, nada", disse que sua forma de superar isso foi perguntando "para os colegas, pergunta aqui, pergunta ali, tem que se virar." Mas, que não houve, institucionalmente, alguém que se reunisse com ela para "sentar, dizer, olha a escola funciona assim, isso é assim, nada... nem a turma que você irá trabalhar. O ano passado, eu fiquei sabendo na véspera. Esse ano também. E a gente tem que correr." (Eli, 2017). Por fim, ressalta: "Ainda bem que eu fiz o Pibid, que me ajudou a fazer o planejamento on line<sup>66</sup>, a questão de projetos... e isso dá todo um norte. O Pibid para mim foi tudo de bom." (Eli, 2017).

Compreender as potencialidades do Pibid não implica considerá-lo suficiente para suprir as especificidades do professor iniciante, uma vez que, ainda que esse professor possa estar melhor preparado para enfrentar os desafios inerentes à prática docente, se comparado aos que não vivenciaram as experiências formativas que o Programa proporciona aos licenciandos, há alguns aspectos que são próprios de cada

---

<sup>66</sup> A Rede Estadual de Ensino, em Mato Grosso do Sul, adota desde 2015 o sistema de planejamento on line, em que os professores, por meio de um programa virtual, elaboram seu planejamento seguindo um formulário modelo. Os conteúdos, habilidades e formas de avaliação ficam disponíveis no formulário, cabendo ao professor apenas selecionar aqueles que serão trabalhados no mês, além de descrever de forma resumida os procedimentos didáticos. Os coordenadores pedagógicos, após a leitura e avaliação do planejamento, podem aprová-lo ou sinalizar uma pendência a ser corrigida pelo professor. O diário de classe também é preenchido on line.

instituição e que precisam ser alvo de cuidado por parte dos gestores em relação ao iniciante.

Em outra instituição, por exemplo, da rede privada de ensino, as frustrações de Kelly por não ter recebido apoio a levaram a permanecer no trabalho por apenas uma semana, após a qual evadiu, desistiu. O relato dessa experiência é longo, mas acreditamos que seja emblemático dos desafios que o professor iniciante enfrenta, especialmente em escolas particulares:

E eu, já ansiosa, pedi o material "Não a gente te entrega no fim de semana". Não me entregaram no fim de semana, mandaram eu ir na segunda. Cheguei na segunda feira, desesperada, porque não estudei, e é toda uma apostila. E eu falei "Mas eu posso trazer atividade minha?", "Não, não pode tem que ser da apostila". Então, assim, eu não tive esse respaldo. Eles exigiam, mas não me forneciam. [...] Não tinha o material que eu era obrigada a usar. A aula começava, passava 15 minutos vinha uma folha. Passava outros 15 minutos, vinha outra folha. E as aulas de ciências, que tinha todos os dias, era sempre com experiência. Como que você vai improvisar uma experiência em que você tem que levar o material? E aquilo foi me angustiando, eu fiquei uma semana sem dormir. Sem dormir mesmo. Como eu não tinha esse material, eu falei "Eu posso ficar então à tarde para ver as apostilas, para estudar aqui, já que não tem o meu material?", "Pode, eu vou falar para Fulano vir te orientar". Ninguém aparecia, eu ficava corrigindo caderno. [...] No segundo dia me jogaram na reunião dos pais, sem eu conhecer ninguém, o que eu iria falar? Então, foi bem traumatizando. E quando chegou no final dessa primeira semana, eu falei que não iria ficar mais, porque eu ia ser cobrada por uma coisa que eu não tinha nem ferramentas, nem armas para lutar. E foi bem frustrante essa primeira semana. Porque eu pensei "eu sou professora, independente do lugar". (Kelly, 2017).

Eli, contratada em uma escola pública estadual, relata que a fonte de suas frustrações como professora iniciante vem do "próprio sistema", que "não permite trabalhar de forma diferente." (Eli, 2017). Ela diz se sentir, após a conclusão do curso de Pedagogia, realizada "como pessoa, mas, como profissional, quando eu olho a realidade... eu falo 'mas, eu sei que tinha que fazer assim... mas eu não posso fazer assim, não me permitem... Eu tenho alunos que eu sei que eu teria que parar o conteúdo. Mas, eu não posso parar o conteúdo" (Eli, 2017). Após explicar que a matriz curricular do 3º ano, turma com a qual trabalha, inclui até mesmo "análise morfológica", para estudantes que ainda não consolidaram a leitura e a escrita, reflete: "mas, até o final do 3º ano eles têm que estar alfabetizados. Mas, com tanto conteúdo, é complicado. São essas barreiras que eu encontro que me fazer pensar 'meu Deus do céu, por que eu fui escolher essa profissão?' [Risos]." (Eli, 2017).

Esses professores iniciantes trazem à tona aspectos que precisam ser levados em consideração pelas políticas que se dizem voltadas para a valorização da carreira do magistério e da educação/alfabetização. Além da contemplação de uma formação de professores em que haja a articulação entre teoria e prática, entre universidade e escola básica, faz-se necessário investir em estudos sobre o currículo e o respeito aos ritmos e processos de aprendizagem das crianças, que não são guiados pelo que o MEC considera a "idade certa" para serem consolidados.

Mesmo um professor que compreenda os níveis de conceitualização pelos quais a criança passa até chegar à apropriação do sistema de escrita e saiba como desenvolver um bom trabalho pedagógico a partir desse conhecimento terá dificuldades em agir profissionalmente se o sistema estiver cobrando dele algo diferente.

Dessa forma, procuramos nos relatos dos professores se podiam ser observadas estratégias de enfrentamento do "sistema" em suas práticas. Algumas dessas estratégias que encontramos, no entanto, acabam por ir de encontro aos próprios direitos adquiridos pela classe profissional, como utilizar o horário de planejamento para dar aulas de reforço aos estudantes que não estão conseguindo acompanhar os conteúdos previstos pelo currículo. Eli diz: "vem tentando fazer um trabalho à parte, nos meus PLs [horários de planejamento]. Às vezes em uma aula de educação física, ou de Arte, eu trago aqui para a biblioteca e faço uma leitura. É o que eu venho tentando fazer." (Eli, 2017). Relata ainda que quando foi propor essa estratégia para a coordenadora, "ela disse 'mas é o seu PL', e eu disse 'não, mas eu faço minhas coisas em casa, eu posso fazer?'" (Eli, 2017).

De maneira semelhante, CÔnsul diz que em "seu PL [horário de planejamento] - eu fazia todas as coisas em casa - eu tirava para dar aula de reforço como a gente fazia no Pibid. Então, isso contribuiu bastante."

O horário de planejamento é direito do professor, previsto na chamada Lei do Piso, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Acreditamos que o professor que abre mão desse direito aumenta as possibilidades de se sentir desgastado emocional e fisicamente, uma vez que nos períodos em que deveria descansar, desfrutar da companhia de sua família, realizar atividades de lazer, ou mesmo, no caso de muitos, fazer as tarefas domésticas, eles estão trabalhando em função da sobrecarga de conteúdos e demandas que a escola tem oferecido. Isso justifica o fato de alguns agentes, em relação a não participação em atividades culturais em seus momentos de lazer, terem atribuído à falta de tempo à impossibilidade dessa frequência maior.

Outra estratégia de enfrentamento, nesse caso em relação à falta de materiais ou manutenção do Ceinf em que trabalha, para Célia, foi acabar por "fazer muitas coisas fora", por exemplo, como narra: "[...] me irrita que lá fora a casinha de boneca está abandonada. Eu sei que eu não tenho dinheiro, mas eu vou [fazer] ficar pronta. Eu vou levar o pedreiro lá para me ajudar a fazer aquela parte que não é da minha conta e o resto eu vou dar um jeito de pintar e de fazer." (Célia, 2017). Segundo ela, sua atitude influencia as demais professoras: "Todo mundo agradece, eu não pego material das outras, mas às vezes a gente troca alguma coisa, não é raro. Mas eu penso que também contamina, até porque a coordenadora fica batendo foto e fala 'manda para o grupo'" (Célia, 2017), referindo-se ao grupo de interação dos professores pelo aplicativo *Watts App*.

Essa estratégia, conforme entendemos, ainda que mostre a boa vontade da professora em oferecer às crianças uma aula melhor elaborada, um local mais apropriado para brincar, entre outros, pode ter o efeito, caso se torne uma prática constante de outros agentes do campo educacional, de contribuir para que o poder público continue desconsiderando as necessidades materiais das escolas públicas, não realizando os investimentos que são sua responsabilidade como mantenedor.

No entanto, outras estratégias de enfrentamento foram observadas. Por exemplo, em relação às práticas docentes, quando perguntamos ao Professor Cláudio se conseguia colocar em prática em suas salas de aula o que realizava no Pibid, ele afirma que, embora no primeiro ano não tenha conseguido, por ter "duas salas bem agitadas" e pelo fato de a escola ser "muito rigorosa com a questão burocrática, você tinha que passar todo o conteúdo" (Cláudio, 2017), atualmente, segundo ele:

Eu passei a não ligar muito para essa coisa de referencial curricular, se eu via que aquilo lá não servia para os meus alunos, eu deixava aquilo de lado. Eu consegui ter mais autonomia, desenvolver aquilo que no primeiro ano de trabalho eu ficava frustrado, desanimado, por não conseguir desenvolver. Se chega alguém e questiona, eu mostro porque eu estou fazendo daquele jeito. Eu já bati de frente com alguns pais o ano passado, porque falavam que eu não estava dando aula. E eu mostrei com segurança o que eu estava fazendo. "Não é porque o seu filho não está com o caderno cheio de coisas escritas que ele não está aprendendo." E a direção, coordenação me deu apoio. (Cláudio, 2017).

Nem sempre essas estratégias de enfrentamento resultam em apoio da direção ou coordenação. No caso de Cênsul, em uma escola houve a rescisão de seu contrato e em outra ela mesma pediu para sair. No primeiro caso, os problemas foram às divergências

em relação à forma de avaliar um estudante com deficiência. Segundo ela, a escola pedia que ela "tirasse nota, por questão de índice. Esse era um aluno especial, e eles não corriam atrás, e queriam que eu avaliasse [...] com o método que eu avaliava os outros... não deixavam eu trabalhar individualizado com ele, então, eu acabei sendo mandada embora." (Cônsul, 2017).

No outro caso, em uma escola de educação infantil da rede estadual, ela conta que foi "vencida pelo cansaço" e pediu para sair: "Porque era um ambiente difícil, era do estado [da rede estadual de ensino], que envolvia muita política, falavam uma coisa, mas, na hora de fazer, faziam outra, então... eu não tive... eu cansei de argumentar, e não quis mais ficar." (Cônsul, 2017). Ela ainda diz que, "por ser educação infantil", acreditava que não se sentiu tão segura para argumentar "quanto na alfabetização, que é o meu lugar confortável para argumentar" (Cônsul, 2017). Esse "lugar confortável" para argumentar, acreditamos, está relacionado ao capital cultural científico que acumulou com as experiências e estudos no Pibid.

Em relação às expectativas da escola com o professor iniciante, ainda segundo Cônsul, por serem considerados "sangue novo, que está saindo da universidade... então, se espera grandes projetos, grandes apresentações". (Cônsul, 2017). Em sua opinião, "havia uma cobrança maior. Saiu da universidade, você está "fresquinha", como se com o passar do tempo você pudesse esquecer a teoria e seguir sem ela... [Risos] Era tipo 'você ainda está com a teoria, não separou ainda.'" Perguntamos se isso nos permitia inferir que se esperava, portanto, práticas inovadoras desses professores iniciantes. Ao que responde: "Sim, no discurso. Na prática, já nem tanto...". (Cônsul, 2017). Justificando sua resposta, narra o episódio, o qual já mencionamos, em que devido à sua forma de organização da sala, em que não priorizava que "as crianças ficassem sentadas, ficassem quietas" (Cônsul, 2017), por trabalhar com grupos, jogos e atividades diferenciadas, o diretor constantemente estava à espreita, em sua janela, para fiscalizar se estava mesmo trabalhando.

Célia, que está atuando na educação infantil, considera que não está "fazendo não bem aquilo que deveria. Exatamente, a gente não faz, a gente sabe que não está fazendo de acordo" (Célia, 2017), referindo-se às práticas que realizava nos ateliês do Pibid. Mas, que procura trabalhar de forma a contemplar situações de letramento, leitura literária e atividades lúdicas. "Eu levo a canção, escrita com desenho. Por exemplo, o cravo - foto do cravo, não é o cravo desenhado - e a rosa. Então, [mostro] o desenho do

cravo, [e leio] 'brigou com a rosa', então vou lendo aqui lá. Então ali eles já vão percebendo que ali tem leitura." (Célia, 2017).

Trabalhando com crianças de 3 anos de idade, ela diz que "eles não querem que a gente cante sem tá lá mostrando junto. Então tem toda essa coisa, já de ir percebendo por esse traçado. Então, eu não me preocupo de ir muito além disso também" (Célia, 2017), argumentando que não tem a preocupação de "alfabetizar" convencionalmente, mas de propiciar momentos de contato com a cultura escrita, de forma lúdica. "E eu não me preocupo com aquela coisa do papel. Porque tem gente, eu tenho uma colega que ela estava no Ceinf lá no Buriti, que ela tinha que se preocupar em fazer uma ou duas vezes por semana, no tal do papel que tinha que ter para levar embora depois." (Célia, 2017).

Em relação à sua rotina com as crianças, diz que inclui "sempre" momentos de leitura, trabalho com o calendário, "Esse é o mês tal. É o mês do dia dos pais, é o mês das férias. Hoje é segunda-feira, hoje é terça". Todo dia a gente vai contando no dedinho. Segunda, terça, quarta, quinta, sexta" (Célia, 2017), roda de conversa, em que "eles contam as novidades. "O que vocês fizeram em casa?". Ouço um por um, tumultua um pouco, demora um pouco mais, porque são muitos" (Célia, 2017), como está o clima, "se está chovendo, se tem sol, se tem chuva" (Célia, 2017), os combinados de sala, o trabalho com "os nomes, que tem a foto com o nome para eles acharem, às vezes eu seguro na mão e vou mostrando de um a um. Tem o nome no caderno, tem onde pendura mochila, a foto com o nome, não é só a foto não" (Célia, 2017) e por fim, "a leitura de um conto." Utiliza os livros da escola, livros que ela leva, de vários tamanhos, gibis, entre outros.

Trabalha também com músicas, às vezes leva o seu violão: "depois a gente vai para a música, a hora que se canta, aí com gestos ou aquele que põe no cartaz" (Célia, 2017), e também procura "levá-los para a terra uma vez por semana" (Célia, 2017), para o tanque de areia, parquinho, piscina, ou seja, para espaços além da sala de aula.

Percebemos, pelo relato da Professora Célia, que desenvolve um trabalho em que o educar e o cuidar, próprios da educação infantil, está presente, porém sem deixar de propiciar situações de letramento, que contribuem para o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético.

A Professora Marilu, que também foi aprovada em concurso e assumiu uma turma de crianças de 3 anos na educação infantil, quando questionada sobre as recomendações da Semed em relação ao trabalho voltado à alfabetização e letramento nessa etapa da educação básica, responde:

Depende do minuto que você pergunta. Quando eu estava no Pré, há dois anos, eu tinha o alfabeto na parede, uns cartazes, uns desenhos... simplesmente veio uma ordem que tudo tinha que sumir dali, que a sala só tinha que ter duas cores, que era o Kraft e uma cor que a secretaria escolhesse, não podia ter alfabeto, e você só poderia, no pré, ensinar para o aluno basicamente o nome, que era o que ele precisava saber até ali, e não era com escrita nem nada. Então foi uma polêmica, mandaram tirar tudo da sala. Eu fiquei depois com ciências nas séries iniciais, depois com um 2º ano, e voltei para a educação infantil esse ano. Quando eu voltei - eu entrei em março - um mês e meio atrás: volta tudo para a sala. Volta o cartaz, número até cem... [Risos]. Isso na sala da creche II. Não podia antes com o Pré... agora a orientação é outra. Por isso que eu te falo: depende do minuto que você pergunta. (Marilu, 2017).

Diante dessas contradições, consideramos que é essencial que o professor tenha uma sólida base teórica para direcionar o seu trabalho, de forma que não fique totalmente à mercê das orientações da secretaria, assumindo uma posição coerente com o que defende em relação ao trabalho com essa etapa da educação. Marilu compara que, na rede particular, "o filho daquele que tem posses tem inglês na educação infantil. Ele tem aprendido na educação infantil. Ele está aprendendo o nome, aprendendo a ler, a escrever tudo, e na educação pública isso é tirado" (Marilu, 2017). E questiona: "se o que tem poder pode aprender tudo isso, porque o filho do pobre só pode aprender o nome? Então você vê que por trás decisão tem todo um esquema social que é muito além, que é uma maneira de controle." (Marilu, 2017).

Para ela, um ponto positivo percebido no Ceinf é que "a brincadeira voltou com muita força, e vejo isso como um trabalho desenvolvido pela universidade, de voltar esse brincar, de voltar essa visão de que a criança, primeiro, não está ali só como depósito." (Marilu, 2017). Nesse sentido, ressalta um aspecto importante: a necessidade de as redes de ensino estarem em conexão com as pesquisas da universidade, que podem contribuir para que os direcionamentos das políticas públicas ou dos gestores não sejam tão contraditórios.

Em relação a essa contradição, reflete que "depende muito do coordenador, do diretor", e justifica:

[...] porque quando eu estava no pré, eu escrevi em um desenho sobre alimentação, que eles iriam pintar, a palavra "arroz", e a coordenadora me falou que "arroz" era uma palavra muito complexa para o pré porque tinha dois "R" e um "Z". E na semana seguinte ela me mandou trabalhar leishmaniose com as crianças, e havia atividades escrito "leishmaniose". E aí eu fiquei cá com meus botões a pensar... [Risos]. (Marilu, 2017).

De forma semelhante à que a Professora Célia trabalha, Marilu diz que em sua rotina inclui idas ao parque, ao gramado, à brinquedoteca. Também trabalha, como já mencionamos, com músicas clássicas e regionais e criou a "hora do faz de conta, que não é só "vou contar uma história", faz de conta não é só isso, é deixar eles criarem as histórias, é você disponibilizar alguma coisa para eles criarem seus faz de conta." (Marilu, 2017).

Em relação à leitura, afirma que inclui "momento do conto, momento com outros tipos de leitura. Eu levo de atlas a livros sem figuras, de historinhas a dinossauros..." e que, influenciada pelo professor que obrigou toda a sala a ler o mesmo livro, sua "caixa mágica de leitura tem de tudo, para eles manusearem. Tem livros pequeninhos, livros maiores, uns minilivros que eles amam, pois cada um é de um jeito." (Marilu, 2017).

Segundo a professora, "Eles precisam ter acesso ao mundo da leitura, porque as letras estão presentes no mundo deles." (Marilu, 2017). Dessa forma, segundo narra: "Eu faço lista com eles, às vezes no momento do faz de conta: "ah, vamos fazer de conta que a gente vai fazer uma festa. O que a gente precisa para essa festa?" Eu sou a escriba, e eles vão falando." (Marilu, 2017). Outro aspecto mencionado é que "Influenciado pelo Pibid, meu alfabeto é na altura dos alunos, não é lá no alto não! Eles já pegam a fichinha com a letra do nome deles e saem correndo!" (Marilu, 2017).

No entanto, o fato de terem tido contato com uma teoria que considera o processo de conceitualização das crianças não fez com todos os agentes empreendessem práticas que rompessem com os métodos tradicionais. Ariel, em relação à sua prática pedagógica com o 1º ano, afirma: "a única coisa que eu uso do tradicional são as famílias silábicas. Porque realmente, as crianças nessa faixa etária, eles têm muita memorização, é muito fácil para eles." (Ariel, 2017). Essa utilização das famílias silábicas, considerada por ela necessária, é mesclada com o que denomina de "atividades contextualizadas", com poema, de música e o levantamento do "conhecimento prévio." No entanto, reafirma, em relação ao silabário: "Mas eu faço a leitura... Eu tenho o banner das famílias silábicas e vou fazendo. Só que assim, eu tendo fugir disso fazendo de formas diferentes. Um dia eu começo lá pelo Z e um dia eu faço só da família do A." (Ariel, 2017).

Assim, apesar de dizer que utiliza "práticas do construtivismo que estudávamos nas reuniões, como sondagens, textos, atividades lúdicas e prazerosas, questionamentos

sobre diversos assuntos e o sistema de escrita alfabética" (Ariel, 2017), a professora, que tem contrato temporário, revela que no ano anterior seu contrato durou apenas seis meses: "eles não renovaram, justamente porque eu defendi a minha prática. Então, por isso que agora eu já estou mais,... Seguindo o... Já estou aprendendo a ficar quieta e seguir o ritmo." (Ariel, 2017).

Essa relação instável, que traz insegurança aos professores, causada pela situação de não ser professor efetivo, torna mais difícil que o agente se posicione de forma autônoma ou contra-hegemônica no campo. O campo educacional, como os demais campos sociais, é um espaço de luta por posições, no qual o professor iniciante, mesmo sendo concursado, tem dificuldades em se afirmar, pois ali estão consolidadas práticas, crenças, valores e modos de apreciação da realidade, ou seja, um *habitus*, ao qual se espera que ele se adapte, passando a agir e pensar como os demais agentes. Dessa forma, para Bourdieu (2004), o volume de capitais - simbólico, social, científico - exercerá influência sobre em qual posição o agente se situará:

Os agentes sociais estão inseridos nas estruturas e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem delas próprias, em grande parte, dessas posições nos limites de suas disposições. Estas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a transformação e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição nos limites de sua trajetória social, de sua origem social. (BOURDIEU, 2004, p.133).

Os agentes que ocupam "as posições favorecidas" na estrutura do campo, conforme Bourdieu menciona, no campo educacional poderiam ser considerados além dos coordenadores e gestores, por sua posição hierárquica, também aqueles professores com mais experiência que apresentam os resultados esperados pela instituição, que nem sempre se atenta aos processos pelos quais foram produzidos tais resultados, como já relatado pelos pibidianos quando observavam as práticas dos professores regentes em classes de alfabetização.

Os professores alfabetizadores iniciantes, no entanto, quando não se conformam ao modelo imposto - ou pelo menos esperado - e não apresentam com a mesma "eficiência" ou "rapidez" os resultados, que na alfabetização podem ser confundidos com cadernos cheios de cópias, ou com uma leitura apenas de decodificação ou soletração de sílabas, sem apropriação real dos conceitos, podem ser alvo de

constrangimentos ou coerções, muitas vezes dissimuladas, para que se adequem àquele modelo de professor alfabetizador legitimado pela instituição. Assim,

É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não fazer. Ou mais precisamente é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente sua tomada de posição. Isto significa que só compreendemos, o que diz ou faz um agente engajado num campo (um economista, um escritor, um artista etc.) se estamos em condições de nos referirmos à posição que ele ocupa nesse campo [...]. Essa estrutura é, grosso modo determinada pela distribuição de capital científico num dado momento. Em outras palavras, os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital, determinam a estrutura do campo em proporção do seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é de todo o espaço. Mas contrariamente cada agente age sob pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil. Essa pressão estrutural não assume necessariamente, a forma de uma imposição direta que se exerceria na interação (ordem, "influência" etc.) (BORDIEU, 2004, p.23 e 24).

Nesse sentido, em sua entrevista, após, segundo ela "confessar" que utilizava práticas tradicionais, Ariel, que foi aprovada no último concurso mas ainda não foi convocada pelo município a assumir uma sala, diz: "Assim que eu for chamada no concurso eu vou arriscar fazer o que eu quero. Porque assim, eu vou pelo que eu sei..." (Ariel, 2017). Perguntamos se sentia coibida a trabalhar de forma mais tradicional:

É, porque assim... Sempre comparam as duas turmas. Então, eu estou no primeiro ano também. A outra turma, da outra professora, ela é muito boa e ela faz pelo tradicional. Então, eu não faço pelo construtivismo, totalmente, porque o construtivismo leva um tempo a mais para a criança dar um resultado significativo, que eles querem ver. Então eu acabo indo pelo "BA", "BE", "BI", "BO", "BU", só que só isso. De resto eu uso o construtivismo. (Ariel, 2017).

Comparar assume, nessa perspectiva, uma atitude de disputa velada, de competição e, nesse caso, o outro professor, concursado, experiente, detém maior capital simbólico na instituição. Dessa forma, percebemos o quanto é complexa a relação educativa e o quanto é desafiador instituir novas práticas e se contrapor ao tradicionalismo que, pelo que se pode inferir das falas dos agentes dessa pesquisa, continua hegemônico. Ainda que defendamos que a formação de qualidade é essencial para a mudança das práticas, entendemos que, diante da complexidade das relações do campo educativo, nem sempre ela é suficiente. A compreensão por parte dos agentes

das regras e do que está em jogo nesse campo de disputas vem a ser, assim, uma arma a mais na luta em favor de uma educação mais emancipadora e menos reprodutivista.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta nessa pesquisa foi compreender a potencialidade - termo aqui utilizado no sentido de elemento potencializador, ou seja, que pode contribuir para aumentar as probabilidades de um resultado - do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a ampliação do capital cultural e movimentação do *habitus* de professores iniciantes egressos do subprojeto "Ateliês formativos: construindo práticas eficazes." A tese que defendemos, a partir dos resultados encontrados, é que o Pibid, especificamente o modelo adotado no subprojeto do curso de Pedagogia da UEMS, potencializou a movimentação do *habitus*, a modificação dos esquemas de apreciação e julgamento interiorizados pelos agentes, que se exteriorizaram em ações docentes diferenciadas daquelas encontradas no campo educacional, uma vez que se propuseram a instituir novas práticas de alfabetização e utilizar estratégias de enfrentamento frente à concepção de estudante, ensino, currículo e avaliação hegemônicas nas escolas públicas.

Na tese que defendemos, esse movimento do *habitus* foi propiciado pelo acúmulo de capital cultural, por meio das discussões e estudos na universidade sobre as vivências do estágio realizado na escola durante a graduação, em que puderam não somente observar, mas exercer a docência com pequenos grupos de estudantes com dificuldades na aprendizagem, criando assim "disposições mentais que vão poder agir no interior de formas de relações sociais específicas (dominantes historicamente) como uma disposição para exercer o poder." (LAHIRE, 2006, p. 293).

Perceber que o Pibid potencializa esse movimento não significa dizer que não tenha a ocorrência de outros fatores ou minimizar as contribuições do próprio curso de

Pedagogia. Acreditamos que o fato de termos utilizado uma abordagem biográfica, buscando compreender a trajetória formativa desses agentes desde a sua socialização primária até a conclusão da licenciatura, ateste que consideramos o inteiro processo, embora nossa análise recaia em especial no Pibid, por ser nosso foco de estudo.

Da mesma forma, explicitamos no decorrer do trabalho que o conceito de formação do qual nos aproximamos leva em consideração a participação ativa dos agentes na construção do conhecimento, então, seria incoerente atribuir ao Pibid, como ação externa, os movimentos analisados. O que defendemos é que algumas características da dinâmica do subprojeto "Ateliês", no que se refere aos 10 agentes participantes da pesquisa, potencializaram a movimentação de seu *habitus* e capital cultural.

Para chegar a esses resultados, o caminho percorrido tentou realizar aproximações entre os conceitos bourdieusianos e os dados empíricos que foram produzidos, a saber: os efeitos do Pibid no panorama nacional e sul-mato-grossense, por meio da apresentação e análise de duas pesquisas nacionais concluídas e de dados relativos a Mato Grosso do Sul de uma terceira pesquisa nacional; relatórios, memoriais e entrevistas narrativas com 10 egressos atuantes em escolas públicas de Campo Grande/MS, a fim de compreender em suas trajetórias de vida e formação elementos que apontassem para tais contribuições.

As primeiras aproximações referem-se ao fato de os agentes mostrarem, por meio de suas histórias de vida, que sua socialização primária, que inclui as experiências educativas com a família e a escola, não propiciou, em geral, condições para que tivessem um volume ampliado de capital cultural.

Suas vivências escolares, da mesma forma, pouco contribuíram para modificar o *habitus* de origem familiar, em que, embora alguns relatem o gosto pela leitura, o incentivo ao estudo ou práticas esporádicas de um lazer cultural, foi marcado por uma relação de compensação ou de tentativa de melhoria do padrão de vida pela escola, ou seja, a escola representando um potencial caminho para ascensão social.

Dessa forma, a visão, os valores, as crenças que esses agentes possuíam da escola, até o ingresso no ensino superior, excluía as contradições e desigualdades presentes no campo educacional, em que prevalece a concepção de meritocracia.

No ensino superior, a leitura de clássicos, a participação dos estágios supervisionados e as disciplinas que propunham a formação de um professor pesquisador, com um olhar mais crítico para o sistema educacional, não surtiram,

segundo os agentes, muitas vezes devido à abordagem ou à didática de alguns professores da universidade, efeitos próximos aos que as experiências com o Pibid propiciaram. Houve unanimidade entre os agentes sobre as contribuições do Programa para ampliar o conhecimento do campo educacional.

Entendemos que o Pibid está inserido no curso de Pedagogia e dele faz parte. O programa em si, sem o respaldo da formação advinda das disciplinas realizadas durante o curso, não poderia ser viabilizado. No entanto, sem pretender separar o que é próprio da Pedagogia e o que é próprio do Pibid, insistimos que os acadêmicos que vivenciaram a participação no programa tiveram um diferencial em sua formação, ou seja, o Pibid foi um elemento potencializador das aprendizagens no curso, o que pode levar à reflexão sobre quais lacunas no currículo de Pedagogia levaram à necessidade de se elaborar e implantar uma política dessa natureza. Isso significa que é preciso estudar, do ponto de vista da pesquisa, quais características do Pibid promoveram essa diferenciação na formação de quem cursou a Pedagogia sem participar do Pibid em relação aos ex-pibidianos.

Poder-se-ia afirmar, de forma aligeirada, que seria a articulação teoria e prática propiciada pelo contato com a rotina da escola. No entanto, por si mesmo, esse contato não provocaria reflexões, uma vez que todos haviam justamente passado anos nos bancos escolares, bem como participado do Estágio Supervisionado desde o primeiro ano do curso. Foram as articulações entre os estudos teóricos, as observações das práticas dos professores alfabetizados e o exercício da docência nos ateliês, aliados às discussões em grupo sobre o que liam, viam e vivenciavam, que acreditamos que tenha um potencial para formar disposições de movimentação do *habitus* e ampliação do capital cultural, especificamente o científico.

O *habitus* envolve não somente a ação do agente, ou seja, uma exteriorização, mas também os esquemas de percepção internalizados, que criam disposições para determinados modos de agir e de compreender o mundo. De acordo com Bourdieu (1984, p. 60), "[...] a ação não é uma resposta cujos segredos estariam inteiramente no estímulo detonador. Ela tem como princípio um sistema de disposições que chamo de *habitus*, que é o produto de toda a experiência biográfica [...]" Como produto da experiência biográfica, a investigação de indícios de sua modificação implica que o pesquisador procure, minimamente, conhecer a trajetória de vida dos agentes. Foi isso que procuramos fazer ao realizar as entrevistas narrativas e utilizar os relatórios e memoriais que traziam fragmentos de um período de vida dos ex-pibidianos.

Ainda segundo Bourdieu, o *habitus*, apesar de não ser imutável ou estático, precisa de um tempo considerável, ou de um estímulo forte o suficiente, para se movimentar. Para o autor: "Esses *habitus*, espécies de programas montados historicamente, estão, de uma certa maneira, na origem da eficácia dos estímulos que os detonam, pois esses estímulos convencionais e condicionais só podem se exercer sobre organismos dispostos a percebê-los." (BOURDIEU, 1984, p. 60).

A ação da socialização primária, principalmente pela família, por ser constante e contínua, tende a produzir e conformar *habitus* semelhantes, uma vez que, geralmente, as famílias compartilham experiências e convivem com outras famílias que, por sua vez, também apresentam experiências e contextos sociais semelhantes. No entanto, como estrutura estruturada, mas estruturante, o *habitus* não é determinado por essa condição de origem. Para Bourdieu (1989, p. 14), "[...] o fato de não existirem duas histórias individuais iguais faz com que não exista dois *habitus* idênticos." O que existem, segundo o autor, são "[...] classes de experiências ou classes de *habitus* que possibilitam que determinados indivíduos - consciente ou inconscientemente - orientem suas ações no mesmo sentido."

Nesse sentido, apesar de terem em comum as trajetórias de origem popular, a escolha do curso de Pedagogia e a participação no Pibid, cada agente constituiu um tipo diferente de *habitus* e ampliou de forma diversa seu capital cultural. Para a maioria, porém, a forma com que passaram a perceber a escola, o campo educacional e, mais especificamente, as questões relacionadas à alfabetização, sofreu modificações importantes, a ponto de constituírem um diferencial como professores alfabetizadores, que, mesmo iniciantes, têm alcançado uma posição de prestígio na instituição, por serem considerados bem preparados e por empreenderem práticas que se mostram inovadoras e eficazes.

Como exemplo, citamos o caso de uma das agentes da presente pesquisa que também foi sujeito da pesquisa nacional já mencionada, que em uma de suas fases efetuou estudos de caso em cada um dos estados participantes. Em Mato Grosso do Sul, acompanhamos e participamos desse estudo de caso, que envolveu 72 horas de observação em sala, além da entrevista à agente e à gestora da escola em que a Professora Francly trabalha. Trazemos nesse momento um trecho dessa entrevista à gestora por entendermos que contribui para essa síntese final, pois afirma que Francly "tem uma outra visão, ela já vem com uma formação que a auxiliou nesse desafio.

Então, ela fez um trabalho de excelência, muito segura, acreditando muito na maneira como ela leciona, o que ela espera do aluno." (Gestora, apud NOGUEIRA, 2017a)<sup>67</sup>

Outros agentes dessa pesquisa, caso também fossem acompanhados com observação em sala, ou fossem realizadas entrevistas com seus superiores, poderiam ter sido alvo de opiniões semelhantes: relatam empreender práticas de alfabetização diferenciadas, contrapor-se ao que escola determina e ter argumentos para defender as concepções teóricas que balizam suas práticas.

Entretanto, também encontramos casos em que essa atitude lhes valeu ora a perda do trabalho, ora o retorno à adoção de práticas de ensino tradicionais, como o método silábico, justamente pelo temor dessa perda. Assim, compreendemos que ainda que a formação seja o principal fundamento para a mudança das práticas, a questão das políticas públicas de valorização da profissão docente, que incluem o acesso por meio de concurso público, bem como uma maior articulação entre as redes de ensino e a universidade, a fim de que possam ser repensadas as orientações institucionais, compõem a complexidade desse cenário.

O Pibid, ao se propor como política de valorização da carreira do magistério, tem cumprido um papel importante nesse processo. A falta de atratividade da profissão entre os concluintes do ensino médio e as taxas de evasão dos professores iniciantes, apontadas nesse estudo, implicam ações efetivas do Estado, e o Pibid pode ser considerado uma destas ações com potencial para contribuir para a modificação, em longo prazo, dessa situação no país.

Entretanto, outras políticas precisam ser elaboradas de forma complementar, e acreditamos que, nesse caso, seria importante que fossem pensadas a partir das secretarias de educação municipais e estaduais, compreendendo estratégias de acolhimento do professor iniciante, egresso ou não do Pibid, e maior envolvimento dos especialistas desses órgãos com a produção científica das universidades em seu entorno.

Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, existem três universidades públicas (UEMS, UFMS e UFGD) e uma particular (UCDB) que possuem em seus bancos de dados pesquisas sobre diversos aspectos, temáticas e problemáticas da educação no estado. A Universidade Estadual, inclusive, possui em seu programa de pós-graduação o Mestrado Profissional, em que, por meio de convênio firmado com a SED/MS, oferece cotas para professores que estejam em exercício na rede estadual. Contudo, ainda que os

---

<sup>67</sup> A referida entrevista foi conduzida pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira.

mestrandos - professores, coordenadores, gestores e técnicos das secretarias - como parte dos requisitos de conclusão do curso tenham que apresentar uma proposta de intervenção voltada para o seu problema de pesquisa, ou seja, para a realidade local, essas propostas não retornam à SED/MS e não são consideradas na formulação das orientações e formações aos professores da rede.

No campo da educação, e em especial, pela temática aqui tratada, da alfabetização, existem embates acerca dos métodos e práticas mais eficazes para a aprendizagem da leitura e da escrita. Com a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), a formação dos professores alfabetizadores entrou na pauta também das secretarias estaduais e municipais que aderiram à proposta nacional. Porém, gestores e coordenadores pedagógicos, até a última edição do Pnaic, não foram incluídos nessa formação, além de não haver um incentivo para que o professor que participou de todo o processo formativo continue lotado nas turmas de alfabetização. Assim, algumas pesquisas, incluindo a que efetuamos no Mestrado (SOUSA, 2014), têm apontado que houve pouca modificação nas práticas de alfabetização.

Dessa forma, insistimos que sem mudanças nas concepções hegemônicas da instituição como um todo, os professores - seja por participarem do Pnaic, seja por saírem com outro embasamento teórico com a contribuição do Pibid - ainda que se comprometam a empreender práticas de ensino do sistema de escrita alfabética sem lançar mão da repetição, que se baseia tão somente na capacidade de memorização dos estudantes e não promove o “conflito cognitivo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 31) que permitiria modificar seus esquemas de assimilação, podem esbarrar em restrições institucionais que os desmotivem ou, em casos mais graves, os excluam.

É no interior dos campos que se travam entre agentes sociais as lutas simbólicas pelo poder simbólico, isto é, pelo poder de “[...] fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto, o mundo.” (BOURDIEU, 1984, p.14).

Essa luta simbólica, também no campo educacional, consiste na

[...] luta pela conservação ou pela transformação do mundo social por meio da conservação ou da transformação da visão do mundo social ou, mais precisamente, pela conservação ou pela transformação das divisões estabelecidas entre as classes por meio da transformação ou da conservação dos sistemas de classificação que são a sua forma incorporada e das

instituições que contribuem para perpetuar a classificação em vigor, legitimando-a. (BOURDIEU, 1984, p.174).

O subprojeto “Ateliês formativos: construindo práticas eficazes”, pelos dados que analisamos, mostrou um potencial para contribuir na formação de agentes que apresentam condições de lutar pela transformação no campo em que estão inseridos. Por meio da articulação teoria e prática, os ex-pibidianos, agora professores iniciantes, puderam observar aspectos da prática sob um viés teórico, e chegar à percepção de que toda prática é embasada em uma teoria, ou seja, em uma chave de visão de mundo. Ainda que nem todos tenham colocado em prática uma teoria outra, não pautada pelo ensino diretivo e tradicional, esses professores iniciantes têm condições de fazer escolhas conscientes sobre qual teoria elegerá e quais são suas implicações no que se refere à visão de estudante, de ensino, de aprendizagem ou de avaliação, bem como de que tipo de agente social se forma quando se privilegia este ou aquele método.

Ao adentrarem o campo profissional, esse conhecimento contribui para que não se tenha o "choque de realidade", que muitas vezes se refere não ao choque entre teoria e prática, mas entre as práticas que gostariam de instituir e aquela que a escola elege como a legítima, que é embasada em uma teoria diversa, uma vez que os “especialistas da produção simbólica” mantêm o “monopólio da violência simbólica legítima, quer dizer, o poder de impor - e mesmo de inculcar - instrumentos de conhecimento e de expressão arbitrários - embora, ignorados como tais - da realidade social.” (BOURDIEU, 1989, p. 12).

No entanto, perceber as potencialidades do Pibid como política pública não implica desconsiderar suas limitações. A começar pelo pequeno número de acadêmicos que tem acesso ao Programa, que não é estendido a todos os licenciados; a priorização de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, o que leva a uma visão pragmática do Programa e imprime um caráter de reforço escolar às atividades dos pibidianos; e o próprio valor da bolsa de estudos, insuficiente para atrair aqueles que cursam a licenciatura enquanto trabalham, pois a dedicação ao Pibid implicaria deixar o emprego e sustentar-se apenas com a essa bolsa.

Dessa forma, conforme afirma Silva (2011, p. 355), entendemos que existem, no Brasil, “empecilhos institucionais e administrativos” que impedem a proposição de políticas que se pautem pelos “[...] avanços de caráter epistemológico e prático, principalmente no que se refere à formação de professores.”

Na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, a aprendizagem dos professores não se esgota na formação inicial, pois se trata de um processo contínuo. Imbernón (2010, p. 11) defende a criação, nas escolas, "[...] de espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação [...]", o que envolve superar o pensamento reprodutivista presente em muitas instituições escolares. Marcelo Garcia (2010) e Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem, sob essa ótica, o caráter coletivo e cooperativo da formação.

Cabe, portanto, aos pesquisadores da temática, lançar luz a novas possibilidades de formação inicial dos professores, com vistas à valorização da profissão, à diminuição dos impactos da iniciação à docência e, sobretudo, à melhoria da qualidade da educação pública ofertada às crianças em fase de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL – EBC. Educação. **Programa de bolsas de iniciação à docência pode sofrer cortes em 2016, diz Capes**. 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/capes-ve-possibilidade-de-pibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016>>. Acesso em: 28 de ago. 2016.
- ALBUQUERQUE, Lia Matos Brito de. **Habitus, representações sociais e a construção identitária dos professores de Maracanaú**. 2005. 152f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2005.
- ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.95, n.239, p. 73-86, 2014.
- ALMEIDA, Silvia; LOPO, Tereza Teixeira. Tendências da organização curricular da formação inicial de professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Formação inicial de docentes: instituições, classificações e tendências de organização curricular**. Lisboa, 2015. p. 85-139.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, Jul. 2001.
- \_\_\_\_\_. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p. 112-129, 2012.
- \_\_\_\_\_. (Coord.) Projetos de pesquisa. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência**. In: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). 2017a. Disponível em: <http://cnpq.br/projetos-pesquisa>. Acesso em 07 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. In: Reunião Anual da Anped, 38, São Luiz, 2017. **Anais...**, São Luiz, 2017b. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2>. Acesso em 07 out. 2017.
- ANDRE, Marli; PRINCEPE, Lisandra. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 103-117, mar. 2017.
- APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-91, 1991.
- ARGENTINA. Ley de Educación Nacional nº 26.206, de 14 de diciembre del año 2006. **Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología**, Buenos Aires, 2006.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.
- BAIROS, Mariangela Silveira. **O habitus e a atuação docente: estudos sobre as conexões entre habitus e trabalho docente**. 2011. 151f. Tese (Doutorado em Educação) -

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n.2, p.15-41, 2013.

BERTAUX, Daniel. **Histoires de viés: Méthodologie de l'approche biographique en sociologie**. Paris: Raport au Cordes, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 1984.

\_\_\_\_\_. L'illusion biographique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 62/63, p. 69-72, juin 1986.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant. **Réponses**. Paris: Seuil, 1992.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (Org.). A sociologia de Pierre Bourdieu, São Paulo: Ática, 1994. p. 46-86. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39).

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a. (Ciências Sociais da Educação). p. 40-64.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. (Ciências Sociais da Educação). p. 71-79.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998c. p. 183-191.

\_\_\_\_\_. **O Poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. (Memória e Sociedade).

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Tradução Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, P. **Esboço de auto-análise**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **O senso prático**. 2.ed. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011a. (Coleção Sociologia).

\_\_\_\_\_. (Coord.) **A miséria do mundo**. 8. ed. Vários tradutores. Petrópolis: Vozes, 2011b.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**; 11. ed. tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Coleção Estudos, 20).

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern; Guilherme Teixeira. 2. ed. rev. 2. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Tradução de João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Ensaio Geral, 3).

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis : Editora da UFSC, 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Curitiba: CRV, 2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. In: **Coleção de Leis do Brasil**, v. 4, p. 50, 1939.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1968.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valmir Chagas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1969.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.486 - de 6 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1986.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1992.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº1, de 29 de Janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**: alfabetização. Brasília: SEF, 1999b. (Módulo Alfabetizar com textos).

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: guia do formador. Brasília: MEC/SEF, 2001. (Módulo 1).

\_\_\_\_\_. Lei 11.114, de 11 de maio de 2005. Altera os Artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 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 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007c.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007d.

\_\_\_\_\_. Edital MEC/CAPES/FNDE. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - Pibid. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007e.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008a

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. – ed. rev. e ampl. Brasília: MEC/SEB, 2008b.

\_\_\_\_\_. Edital Capes/DEB nº 02/2009 – Pibid. Torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, propostas contendo projetos de iniciação à docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010a.

\_\_\_\_\_. Edital nº 018/2010/Capes – Pibid Municipais e Comunitárias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010b.

\_\_\_\_\_. Edital nº 001/2011/Capes. Torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) propostas contendo projetos de iniciação à docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

\_\_\_\_\_. Edital Capes nº 011 /2012. Torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) propostas contendo projetos de iniciação à docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013a.

\_\_\_\_\_. Edital nº 061/2013. Torna público que receberá das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) propostas contendo projetos de iniciação à docência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013b.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013c.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: análise dos resultados. v. 2. Brasília: Inep, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Literatura na Educação Infantil**: Acervos, espaços e mediações. [s.l]: MEC/UFMG/UNIRIO/UFRJ, 2015b.

\_\_\_\_\_. Portal do Ministério da Educação. **Pibid**: Apresentação. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 12 ago. 2016a.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016b.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016. Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, que aprovava o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial**, Brasília, 2016c.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016. Dá nova redação à Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016d.

BOLIVAR, ANTÔNIO. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfica co-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 1, p. 41-65, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, Sp: Papirus, 1996.

BRITTO, Ariana; WALTENBERG, Fábio. É atrativo tornar-se professor do ensino médio no Brasil? Evidências com base em decomposições paramétricas e não paramétricas. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 5-44, mar. 2014.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

COCHRAN-SMITH, Marylin; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. New York: Teachers College Press, 2009.

CAMARGO, Giovana Azzi de. **O Pibid no curso de Pedagogia: possíveis implicações para a formação docente**. 2015. 185 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CAMPO GRANDE (MS). Edital Semed nº 01/2017-01. Contratação de estagiários de Pedagogia para a Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial de Campo Grande, MS**, Campo Grande, 2017.

CARDOSO, Beatriz; SEPÚLVEDA, Angélica. Entrar na cultura escrita pela porta da literatura infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos trilhas. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Mônica Correia Baptista et al. (org.) Brasília: MEC, 2015.p. 79-103.

CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel. **Os processos formativos no Programa de Iniciação à Docência da UFMT: a experiência de um grupo de licenciandas em Pedagogia**. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

CARLINDO, Eva Poliana. **Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São Paulo: a angariação de capital cultural**. 2014. 161f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. PIBID/UEMS: Iniciação à docência: fortalecendo compromisso entre universidade e escolas de educação básica. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 11, Águas de Lindóia, 2011. **Anais...**, Águas de Lindóia, 2011. v. 1. p. 2987-2993.

CATANI, Denise; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras. 1997.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. [s.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. E-book disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>. Acesso em 12 maio 2017.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigacion narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Projetos de pesquisa. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência**. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (coord.). 2017. Disponível em: <http://cnpq.br/projetos-pesquisa>. Acesso em 07 jun. 2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de gestão Pibid: 2009-2013**. Brasília: Capes, 2013a.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **Relatório de gestão Parfor**. Brasília: Capes, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício de 2014**. Brasília: Capes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício de 2015**. Brasília: Capes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Brasília: Capes, 2016a.

\_\_\_\_\_. Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES. Informativo sobre prorrogação de bolsas do Pibid. Brasília, 18 de fevereiro de 2016b. Disponível em: [http://www.fai.com.br/portal/\\_arquivos/\\_itens\\_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328](http://www.fai.com.br/portal/_arquivos/_itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328) Acesso em 21 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Capes revoga Portaria referente ao regulamento do Pibid. **Sala de Imprensa: Notícias**, Brasília, 15 de junho de 2016c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7946-capes-revoga-portaria-referente-ao-regulamento-do-pibid>. Acesso em 12 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Respostas às dúvidas frequentes sobre a Portaria Capes nº 46/2016**. 31 de maio de 2016d. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/01062016-Duvidas-frequentes-Pibid-Portaria-46-2016.pdf>. Acesso em 12 ago 2016.

\_\_\_\_\_. Capes divulga números de 2016. **Sala de Imprensa: Notícias**. 2017. <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8254-capes-divulga-numeros-de-2016>. Acesso em 08 jun. 2017.

COUTO, Cremilda Barreto. **Habitus professoral em face da implantação dos ciclos de aprendizagem no município de Casimiro de Abreu/RJ**. 2014. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007.

CUNHA, Maria Amália de Almeida; ALMEIDA, Carla Aparecida. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v.10, n.2, p.268-283, jul./dez. 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n.12, p. 1-15, jan/dez, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da et al. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 29, n. 2, p. 1-15, 2004.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo projeto. Tradução: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.- dez. 2012

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição em língua portuguesa. In: FERRAROTTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

DEMARTINI, Zeila de Brito. **Velhos mestres das novas escolas**: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1984.

DOURADOS NEWS. **Curso Normal Superior da UEMS é reconhecido pelo CEE**. 2004. Disponível em: <http://www.douradosnews.com.br/arquivo/curso-normal-superior-da-uems-e-reconhecido-pelo-cee-6c2a6b10e1d7500491c04e4f0ad47eb5>. Acesso em 08 ago. 2017.

DURKHEIM, Emile. As regras do método sociológico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

DUPRÉ, Bem. **50 ideias de filosofia que você precisa conhecer**. Tradução de Rosemarie Ziegelmaier. São Paulo: Planeta, 2015.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

\_\_\_\_\_. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014

FERREIRA, Marieta de Moraes. (Org.). História oral e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, 6).

\_\_\_\_\_. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4.ed. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2012. (Questões da nossa época, v. 38).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 3ªed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.3, p. 683-694, Jul.2012.

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

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORPIBID. **Carta do Forpibid**: contra a opressão e pela coragem de formar professores. 2016. Disponível em: <[https://www.prograd.ufg.br/up/90/o/CARTA\\_DO\\_FORPIBID.pdf](https://www.prograd.ufg.br/up/90/o/CARTA_DO_FORPIBID.pdf)>. Acesso em: 28 de ago. 2016.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES. **Educação em Revista**, Curitiba, n.53, p. 149-167, 2014.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, p. 1-120, set. 2014. Bernadete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut. (Pesquisadores). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GALVAO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, ago. 2005.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 2454, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernadete et al. **Relatório Final**: A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Vítor Cívita, 2009.

GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. (Org.) **Professores iniciantes**: diferentes necessidades em diferentes contextos. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014.

GODOI, Christiane Kleinubing et al. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: Paradigmas, estratégias e métodos. 2º ed. São Paulo: Saraiva, 2010

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 147-156, Abr. 2016.

GONÇALVES, Carlos Luiz. PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

GONZATTI, Sonia Elisa Marchi. **Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores**: a terceira margem do rio. 2015 178 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GUIMARÃES, Jorge Almeida. Apresentação. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Bernadete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

HONORIO, Adivânia Maria Valério. **O Pibid e a iniciação docente em cursos de pedagogia:** ações desenvolvidas e a relação universidade-escola. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores.** São Paulo: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados:** sinopses estatísticas da educação superior - graduação. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 17 abr 2018.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50.

\_\_\_\_\_. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.11-23, 1999.

KELLERMANN, Celi Traude; RIBEIRO, Fernando Fidelis; SOUSA, Sandra Novais. Memórias e histórias de vida: possibilidades de pesquisas com professores aposentados. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica, 7, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016. **Anais...**, Cuiabá, 2016.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora:** um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. 2008. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

LAHIRE, Bernard. Sociología y autobiografía. **Revista de Antropología Social**, Madrid, n. 13, p. 37-47, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Editora Ática, 2004b.

\_\_\_\_\_. **A Cultura dos Indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascarados. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, G. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LÚCIO, Elizabeth Orofino. O pacto nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 112-118, jan./ jun. 2013.

LOVE, Joseph. Autonomia e interdependência: São Paulo e a Federação Brasileira, 1889-1937. In: FAUSTO, B. (dir.) **História da Civilização Brasileira.** São Paulo: Difel, 1975, t.3, v.1, p.53-76.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997

MARCELO GARCIA, Carlos. Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. **Enseñanza & Teaching**: Revista interuniversitaria de didáctica, Salamanca, n.6, p. 61-80, 1988.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 53-76

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

\_\_\_\_\_. El profesorado principiante: inserción a la docência. Barcelona: Edições Octaedro, 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inserción en la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52)

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.3, p. 355-384, jul./set.2014.

MATO GROSSO DO SUL. Lei Estadual n.º 1.461, de 20 de dezembro de 1993. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial**, Campo Grande, 1993.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete método lancasteriano. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001

MICELI, Sergio. Biografia e cooptação (o estado atual das fontes para a história social e política das elites no Brasil). **Caderno Especial do Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 23 nov. 1980.

MISSIO, Lourdes. **O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2007.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar**: a dimensão pedagógica do habitus professoral. 2009. 197f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015.

MOFFET, Kenneth et al. Training and Coaching Beginning Teachers: an antidote to reality shock. **Educational Leadership**, [s.l.], v. 44, n. 5, p. 34-36, 1987. Disponível em: [http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198702\\_moffett.pdf](http://www.ascd.com/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198702_moffett.pdf). Acesso em 16 maio 2017.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores**: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos

professores da educação pública básica. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – São Paulo. 2000.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 240-264, jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Biografia coletiva, engajamento e memória: A miséria do mundo. **Tempo Social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 259-282, nov. 2009.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, Set. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **Relatório comentado: pesquisa survey com egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. Campo Grande, 2017a. [Não publicado]

\_\_\_\_\_. Universidade e educação básica: notas para pensar esta parceria no mestrado profissional. In: Seminário Fala Outra Escola, 8, Universidade Estadual de Campinas, 2017. **Anais...**, Campinas, 2017b.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: \_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NUNES, Clarice. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 72-80, 1987.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo e. Educação: quem se candidata às reformas? **Blog O Estado**, São Paulo, jun. 2010b. Disponível em: <<http://www.blogsoestado.com/gastaovieira/2010/06/page/2/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

OLIVEIRA, Sandra de. **Sou Pibid! Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. 2015. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Narrativas autobiográficas docentes: o cinema como dispositivo de experiência formadora e “cuidado de si”. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Org.) **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**.

Curitiba: CRV, 2016. (Pesquisa (auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos; 1). p. 145-157

OPEN CULTURE. **Rules for Teachers in 1872 & 1915: No Drinking, Smoking, or Trips to Barber Shops and Ice Cream Parlors.** 2006. Disponível em: <http://www.openculture.com/2013/09/rules-for-teachers-in-1872-1915-no-drinking-smoking-or-trips-to-barber-shops-and-ice-cream-parlors.html>. Acesso em 09 jun. 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso.** 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem: texto introdutório.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.** Natal: EDUFRN, 2008, p. 103-131

\_\_\_\_\_. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía,** Colombia, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011.

\_\_\_\_\_. Pierre Bourdieu: Da “ilusão” à “conversão” autobiografia. Revista da FAEÉBA – **Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v. 23, n.41, p. 223-235, jan./jun. 2014.

PINEAU, Gaston; MARIE-MICHÉLE. **Produire sa vie: autobiographi et autoformation.** Paris: Tèraèdre, 1983.

PORTAL BRASIL. **Censo 2010 mostra as características da população brasileira.** 2012. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira> Acesso em 09 jun. 2017.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p. 68-80.

REAL, Giselle Cristina Martins. Relação entre educação básica e educação superior: algumas considerações com base em estudo exploratório do Ideb em Mato Grosso do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 96, n. 242, p.146-161, 2015.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: autêntica, 2000. p.79-94.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

ROCHA, Cristiane Cabral. **“Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”:** narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia

da UEMS/Campo Grande. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **Diurno e noturno: Desigualdades de origem e de formação entre estudantes de um curso de Pedagogia.** 2014. 155f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro; COSTA, Nilza. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul./set. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

SANTOS, Eliane Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012.

SANTOS, Hermílio; OLIVEIRA, Patrícia; SUSIN, Priscila. Narrativas e pesquisa biográfica na sociologia brasileira Revisão e perspectivas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 359-382, maio-ago. 2014.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, Ani Martins. **A suplência no nível médio de ensino pelo desempenho acadêmico em cursos de graduação: trajetórias escolares.** 2007. 187f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. **MÉTIS: história & cultura**, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan./jun. 2002.

SILVA, Marilda da. **As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral: implicações para o estudo da didática.** 1999. Tese (Doutorado em Didática) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Como se ensina e como se aprende a ser professor:** a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Complexidade da formação de professores:** saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

\_\_\_\_\_. *Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores.* **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335-360, dez./2011.

SILVEIRA, Hélder Eterno da. Prefácio. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana. (Org.). **PIBID-UNICAMP: Criando uma nova cultura nos cursos**

Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014. (Coleção formação docente em diálogo; v. 1).

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n.9, p.16-21, jul./ago. 2003.

\_\_\_\_\_. "Letramento e alfabetização: as muitas facetas". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.25, p. 5-16, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004

\_\_\_\_\_. Oralidade, alfabetização e letramento. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, Ano VII, n.20, Jul/Out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida ao Todos pela Educação. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Especialistas divergem sobre nível adequado da ANA para a alfabetização**. [s.l: s.n] 27 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35336/especialistas-divergem-sobre-nivel-adequado-da-ana-para-a-alfabetizacao/>. Acesso em 28 ago 2016.

SOUSA, Isabela Mascarenhas Antoniutti de. **Aprendendo a ser professor: a prática no Pibid como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas "Alfa e Beto" e Pnaic**. 2014. 207f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUSA, Sandra Novais; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Questões teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica no VI CIPA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 46-60, jan./abr. 2016.

SOUSA, Sandra Novais; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **A alfabetização no Pnaic e "Alfa e Beto": (im)possibilidades teóricas**. Saarbrücken, Alemanha, 2016.

SOUZA, Ana Carmita Bezerra de. **Currículo cultural, habitus e práticas docentes: uma etnografia na rede escolar de Fortaleza-CE**. 2011. 189f. Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2011.

SOUZA, Maria Verônica de. Profissão docente: história, condições de trabalho e questão salarial. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 5, Cascavel, out. 2011. **Anais...**, Cascavel, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, vol. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. Natal, RN: EDUFRN, 2006b.

\_\_\_\_\_. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Maria Verônica de. Profissão docente: história, condições de trabalho e questão salarial. In: Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 5, outubro de 2011, Cascavel, PR. **Anais...**, Cascavel, 2011.

TAKIMURA, Marcos et al Gestão Ambiental e Integração: caso SUPRAM. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 3, Salvador, 2008. **Anais...**, Salvador, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14 – Especial, p. 61-88, maio - ago. 2000.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, fev. 2006.

TISHER, R. The induction of beginning teachers. En E. Hoyle and J. Megarry. (eds.) **Professional development of teachers**. London: Kogan, 1984. p. 69-84.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Reportagens. **MEC divulga dados da ANA 2014**: Avaliação é censitária, faz parte do Pnaic, mas foi cancelada em 2015. [s.l: s.n] 25 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>. Acesso em 28 ago 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Nacional da Educação Básica 2016**. São Paulo: Moderna, 2016.

TOWNSEND, Cristina Bandeira; TOMAZZETI, Elisete Medianeira. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 207-221, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Subprojeto Ateliês formativos de professores alfabetizadores**: construindo práticas eficazes. Campo Grande: UEMS, 2011. Disponível em: [http://www.uems.br/assets/uploads/pibid/arquivos/1\\_2017-06-29\\_21-39-56.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/pibid/arquivos/1_2017-06-29_21-39-56.pdf). Acesso em 08 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Perfil**. 2014a. Disponível em: <http://www.uems.br/perfil>. Acesso em 08 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento Institucional: Projeto Pedagógico Institucional 2014 – 2018. Campo Grande: UEMS, 2014b. Disponível em: [http://www.uems.br/pro\\_reitoria/administracao/planejamento](http://www.uems.br/pro_reitoria/administracao/planejamento). Acesso em 08 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Bolsistas com Conta Ativa**. 2016. Disponível em: [http://www.uems.br/assets/uploads/pibid/arquivos/4\\_2016-04-12\\_00-31-44.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/pibid/arquivos/4_2016-04-12_00-31-44.pdf). Acesso em 18 abr. 2017

\_\_\_\_\_. **Pibid**: Projeto Institucional. 2017. Disponível em: <http://www.uems.br/pibid/menu/5cd9eebb1774ec0bef0bf0cf4a4cb35a>. Acesso em 15 maio 2017.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v.54, n.2, p. 143-178, 1984.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Cristiane da Silva Santos. **Mapeamento de processos como ferramenta de reestruturação e aprendizado organizacional**. 2000. 197f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

WACQUANT, Löic. Durkheim e Bourdieu: a base comum e suas fissuras, **Novos Estudos**, CEBRAP, n. 48, p. 29-38, 1997.

\_\_\_\_\_. Bourdieu 1993: um estudo de caso em consagração científica. Tradução de André Villalobos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 28, n. 83, p. 33-46, 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WUBBELS, T., CRETON, H. and HOOYMAYERS, H. A School-based Teacher Induction Programme. **European Journal of Teacher Education**, [s.l], v. 10, n. 1, p. 81-94, 1987.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, Abr. 2016.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

ZEN, Giovana Cristina. **A formação continuada como um processo experiencial: a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim**. 2014. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A dimensão criadora no trabalho docente: subsídios para a formação de professores alfabetizadores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 459-474,2011.

ZORDAN, Paola. Movimentos e Matérias da Iniciação à Docência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 525-547, jun.2015.

## APÊNDICES

## Apêndice A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Título do Projeto de Pesquisa: **HABITUS E CAPITAL CULTURAL: UM ESTUDO COM ALFABETIZADORES INICIANTE EGRESSOS DO PIBID EM MATO GROSSO DO SUL**

#### 2. Delineamento do Estudo e Objetivos:

O presente projeto de pesquisa tem como objeto de estudo as mudanças no habitus e a ampliação do capital cultural de docentes alfabetizadores em início de carreira, egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid e atuantes em salas de alfabetização da rede pública de ensino no município de Campo Grande/MS.

O objetivo é compreender na prática de professores iniciantes os impactos do programa em Mato Grosso do Sul, como política pública voltada à valorização do magistério e melhoria da qualidade na educação básica.

Os participantes dessa pesquisa serão 10 egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que participaram do subprojeto Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: construindo práticas eficazes e que estão atuando efetivamente na rede pública de ensino em classes da primeira fase do Ensino Fundamental.

Como referencial teórico, utilizaremos os estudos de Pierre Bourdieu e os que derivam de sua obra, do ponto de vista metodológico; e o método autobiográfico, por meio de entrevistas narrativas e histórias de vidas de vida, com foco nos desafios do início da docência, na constituição do habitus professoral, nos fatores determinantes para o desenvolvimento profissional e nas questões envolvidas no trabalho de alfabetização e consolidação da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética - SEA.

Espera-se, como resultados, contribuir para desvelar os impactos do Pibid em Mato Grosso do Sul, no que se refere à sua proposta de facilitar a inserção dos professores iniciantes e promover melhoria na qualidade da educação básica, em especial no que tange ao desenvolvimento de práticas alfabetizadoras mais significativas.

Ao assinar o presente termo, o participante concorda em conceder entrevistas, em local e período de sua escolha e conforme sua conveniência, por um período de, no máximo, uma hora de duração.

Serão realizadas o número de entrevistas necessárias para coletar as informações pertinentes à pesquisa. O conteúdo e teor das entrevistas versará sobre a história de vida do participante, no que se refere à formação escolar e acadêmica, iniciação à docência e atividades profissionais.

O entrevistado poderá, a qualquer momento, recusar-se a responder a alguma pergunta ou retirar-se da pesquisa. Seu nome será preservado, ou seja, não será divulgado, e a transcrição da entrevista será avaliada e aprovada pelo participante antes de sua utilização, que será apenas para os objetivos de pesquisa aqui expostos. A participação na pesquisa não gerará nenhum tipo de avaliação ou certificação.

**3. Riscos. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, mesmo que mínimos.** Os riscos da presente pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto que os participantes podem sentir em serem entrevistados e narrar suas trajetórias de formação. Procuraremos

atenuar esse desconforto explicitando os objetivos da pesquisa e delimitando as perguntas apenas à formação acadêmica e profissional, sem adentrar em aspectos pessoais dos participantes. Os participantes poderão se abster de responder a qualquer questionamento que considerem irrelevante ou invasivo, o que será respeitado. Todas as transcrições serão disponibilizadas aos participantes, que poderão, livremente, solicitar a exclusão ou modificação de trechos ou mesmo de toda a entrevista

**4. Benefícios:** Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para compreender os impactos do Pibid em Mato Grosso do Sul, no que se refere à sua proposta de facilitar a inserção dos professores iniciantes e promover melhoria na qualidade da educação básica, em especial no que tange ao desenvolvimento de práticas alfabetizadoras mais significativas. Ao autorizar a sua participação, você estará contribuindo para ampliar o conhecimento sobre o tema “as mudanças no *habitus* e a ampliação do capital cultural de docentes alfabetizadores em início de carreira.”

**5. Garantia de Acesso ao protocolo de Pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo os sujeitos participantes terão acesso ao pesquisador, pelo telefone (067) 99160-8172 para esclarecimento de eventuais dúvidas. Poderá, ainda, entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, por meio do telefone (067) 3345-7187. -

**6. Garantia de Liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**7. Garantia de Confidencialidade:** Os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

**8. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**9. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

**10- Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

**11- Garantia de uma via desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.** O TCLE, contendo 3 páginas numeradas, será assinado pela pesquisadora e pelos participantes em duas vias, sendo que uma será disponibilizada a cada participante da pesquisa e a outra ficará em posse da pesquisadora, conforme orientações do item IV, 3.f, IV.5.d, da Resolução 466/2012.

\_\_\_\_\_  
Ass  
inatura do Participante  
Campo Grande, MS / /

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora  
Sandra Novais Sousa

**CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado em duas vias e composto por 3 páginas. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora **Sandra Novais Sousa**. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, os riscos e benefícios, garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

---

Assinatura do Participante  
Campo Grande, MS    /    /

### **DECLARAÇÃO**

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

---

Assinatura da Pesquisadora  
Sandra Novais Sousa

Campo Grande, MS    \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_

## Apêndice B. Pré-entrevista

Data da pré-entrevista: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Você está disposto(a) a colaborar com essa pesquisa, com o objetivo de aprofundarmos sobre a sua história de vida como professor(a)? Em caso afirmativo, poderia indicar um local, data e horário para essa etapa? Pode ser em sua residência, na UEMS, a seu critério...:

Local: (End. e ponto de referência) \_\_\_\_\_

Dia e horário (a seu critério e escolha) \_\_\_\_\_

### 1. Dados pessoais

Nome:

Telefone:

E-mail:

Data de nascimento:

Estado civil:

Tem filhos: ( ) Sim ( ) Não Quantos: \_\_\_\_\_

Idade dos filhos: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso na Pedagogia:

Ano de conclusão da Pedagogia:

Por favor, responda a essas perguntas - pode ser de forma bem sucinta, como se sentir melhor. Também, não há problema se quiser deixar de responder algumas, pode deixar em branco quantas quiser. As perguntas são para que eu possa me preparar melhor para entrevistá-lo(a) e para que você já saiba de antemão sobre o que conversaremos.

### FAMÍLIA

a) Como sua família encarava sua educação escolar? Havia algum estímulo, incentivo (ou o oposto disso) em relação aos estudos? Quais foram mais marcantes?

b) Qual o nível de escolarização de seus pais e avós? Se você tem irmãos, qual seus níveis de escolarização?

c) Em relação à sua infância, você guarda lembranças de viagens ou passeios culturais (sem relação com visitas a parentes, por exemplo), lazer em família que envolvesse visita a museus, idas ao teatro, cinema, espetáculos de músicas, ou outros tipos de diversão ligados a esses?

d) Alguém de sua família, ou próximo (amigos da família) costumava ler histórias para você?

### ESCOLARIZAÇÃO

a) Quais as lembranças mais marcantes (boas ou angustiantes) que você tem da sua escolarização básica (educação infantil ao ensino médio)?

- b) Como foi seu processo de alfabetização (iniciou-se na escola, ou anteriormente; foi tranquilo, ou teve episódios traumatizantes; etc.)
- c) Você se lembra de ter feito passeios culturais enquanto cursava a escola básica? Se sim, em qual(is) lugares? Como foram?
- d) Lembra-se de algum livro (literário) em especial que tenha causado boas ou más impressões, indicados por professores?

### **FORMAÇÃO (LICENCIATURA)**

- a) Quais as melhores e as piores lembranças relacionadas à universidade em que você cursou Pedagogia?
- b) Como você descreveria as mudanças em seu modo de perceber a escola/educação antes e depois da licenciatura?
- c) Quais as disciplinas ou professores que mais deixaram marcas (positivas ou negativas) em sua formação na graduação?
- d) Participou de outros programas ou projetos de pesquisa/extensão (com exceção do Pibid)?
- e) Você considera que havia relação entre teoria e prática nas disciplinas que você teve na graduação? Ou seja, você percebia, durante o curso, que aqueles conhecimentos contribuiriam para sua prática docente, ou pareciam irrelevantes? Se não percebia essa relação, depois do início profissional conseguiu fazer essas conexões, ou acredita que "na prática a teoria é outra"?
- f) Qual (quais) o (s) livro(s) ou texto(s) que você se lembra de ter lido durante a formação em Pedagogia?
- g) Você considera que seus hábitos de leitura foram modificados com a graduação?
- h) Qual sua percepção da disciplina Itinerários Culturais? Ela trouxe mudanças em suas preferências por leitura, filmes, músicas ou lazer em geral? Por quê?

### **PIBID**

- a) Por quanto tempo participou no Pibid?
- b) Você acredita que sua formação, por ter participado do Pibid, foi diferente da vivenciada por seus colegas que não estavam no Programa? Por quê?
- c) Você poderia descrever as reuniões com a coordenação de área?
- d) Qual (quais) livro(s) ou texto(s) você se lembra de ter lido por recomendação da coordenação de área do Pibid, ou por sua própria iniciativa, a fim de aprofundar seus conhecimentos sobre algum aspecto relacionado à vivência como pibidiana? (Por exemplo, livros de literatura infantil, textos sobre alfabetização, etc.)
- e) Em relação aos conhecimentos sobre alfabetização, o Pibid trouxe algum diferencial, em comparação com as demais disciplinas da Pedagogia?
- f) Como foi sua experiência na observação das aulas na escola?
- g) Como era o relacionamento com a professora, coordenação pedagógica e gestão?
- h) Você se sentiu amparada/apoiada pelo(a) supervisor(a) do Pibid na escola?
- i) Como eram discutidos nos encontros com a coordenação de área os aspectos didáticos que você observava na escola?

- j) Você considera que os conhecimentos teóricos sobre alfabetização tratados nas reuniões do Pibid eram condizentes com as práticas observadas?
- l) Você conseguia colocar em prática nos ateliês a teoria que embasava as reuniões do Pibid?
- m) Quais suas lembranças dos ateliês com as crianças?
- n) A participação no Pibid contribuiu para a elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso?
- o) Você considera que o Pibid modificou sua percepção sobre a educação escolar e a alfabetização?
- p) O Pibid teve alguma influência em seus hábitos de estudo ou pesquisa?

### **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

- a) Tempo de docência:
- b) Hoje leciona em qual ano escolar?
- c) Além da função de professor, você exerce outras funções? Se sim, qual(is)?
- d) O Pibid teve influência em sua procura por trabalho após a graduação?
- e) Ao iniciar a docência, você conseguiu adotar alguma prática utilizada nos ateliês com uma sala completa? Se sim, qual(quais)? Se não, por que?
- f) Você se sentiu melhor preparado para a docência por ter participado do Pibid, em comparação com seus colegas não pibidianos?
- g) Quais as maiores dificuldades que você enfrentou em suas primeiras experiências como docente?
- h) Existem aspectos da docência que você considerou menos desafiadores por ter participado do Pibid?
- i) Como você foi recebida na escola em que você iniciou o trabalho como professora?
- j) Houve alguma atenção especial pelo fato de ser iniciante (por parte da gestão, coordenação, outros professores)?
- l) Você acredita que as cobranças em relação aos resultados da aprendizagem dos seus alunos eram diferenciadas, em comparação aos professores experientes, por você ser um(a) professor(a) iniciante?
- m) Você teve apoio na escola (por parte da gestão, coordenação, outros professores) no que se refere aos seguintes aspectos da profissão: planejamento, preenchimento de diários, elaboração de avaliações, preparação para reuniões com pais, rotinas e normas internas da escola, etc.?
- n) Você teve direito à escolha da turma/classe/ano em que iria atuar?
- o) Você continua estudando/pesquisando por conta própria? Por quê?
- p) Fez algum curso (especialização, mestrado, etc.) depois da graduação? Se sim, qual? Se não, por quê? (Condições financeiras, não sentiu necessidade, o horário de trabalho não permite, etc.)
- q) Há momentos de estudo coletivo em sua escola?
- r) Quais os assuntos tratados nas reuniões pedagógicas?
- s) Como tem sido o relacionamento com os pais/responsáveis dos alunos?
- t) Você se sente realizado profissionalmente?
- u) Tem interesse em investir na carreira, continuar como docente?

**ANEXOS**

**Anexo A. Declaração de autorização para uso da base de dados do subprojeto  
Ateliês Formativos de professores alfabetizadores: construindo práticas eficazes**

**DECLARAÇÃO**

Declaro, para fins de submissão do projeto de pesquisa de Sandra Novais Sousa, doutoranda da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, intitulado **Alfabetizadores iniciantes egressos do Pibid em Mato Grosso do Sul: *habitus* e capital cultural em movimento** ao comitê de ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que autorizei a pesquisadora utilizar as informações contidas nas bases de dados do subprojeto sob minha coordenação, **Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: Construindo práticas eficazes**, consistindo em relatórios dos bolsistas, memoriais de formação e narrativas formativas, protegendo a imagem das pessoas envolvidas e a sua não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo ou das comunidades envolvidas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro.

Declaro ainda que a pesquisadora está ciente da necessidade de respeito à privacidade das pessoas envolvidas em conformidade com os dispostos legais e que os dados destas bases serão utilizados somente neste projeto, pelo qual se vinculam. Todo e qualquer outro uso que venha a ser necessário ou planejado, deverá ser objeto de novo projeto de pesquisa e que deverá, por sua vez, sofrer o trâmite legal institucional para o fim a que se destina.



PROFA. DRA. ELIANE GREICE DAVANÇO NOGUEIRA

COORDENADORA

## Anexo B. Parecer consubstanciado do Comitê de Ética - Plataforma Brasil



### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

Alfabetizadores iniciantes egressos do Pibid em Mato Grosso do sul: habitus e capital cultural em movimento

**Pesquisador:** SANDRA NOVAIS SOUSA

**Área**

**Temática:**

**ca:**

**Versão:**

3

**CAAE:** 62727016.2.0000.0021

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul -UFMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.935.650

### Apresentação do Projeto:

Trata-se pesquisa qualitativa que tem como objeto de estudo as mudanças no habitus e a ampliação do capital cultural de docentes alfabetizadores em início de carreira, egressos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid e atuantes em salas de alfabetização da rede pública de ensino no município de Campo Grande/MS. O objetivo é compreender na prática de professores iniciantes os impactos do programa em Mato Grosso do Sul, como política pública voltada à valorização do magistério e melhoria da qualidade na educação básica. Os participantes dessa pesquisa serão 10 egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que participaram do subprojeto Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: Construindo práticas eficazes e que estão atuando efetivamente na rede pública de ensino na educação infantil ou em classes da primeira fase do Ensino Fundamental. Critério de Inclusão: 1) Serem egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; 2) Terem participado do subprojeto Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: Construindo práticas eficazes, desenvolvido no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; 3) Estarem atuando na rede pública de ensino na Educação Infantil ou em classes da primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Critério de Exclusão:

1) Egressos do Curso de Pedagogia da UEMS que não participaram do PIBID;

**Endereço:** Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS

**Bairro:** Caixa Postal 549

**CEP:** 79.070-110

**UF:** MS

**Município:** CAMPO GRANDE

**Telefone:** (67)3345-7187

**Fax:** (67)3345-7187

**E-mail:** [bioetica@propp.ufms.br](mailto:bioetica@propp.ufms.br)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Continuação do Parecer: 1.935.650

2) Egressos do PIDIB que não estão atuando na docência; Os participantes serão selecionados por meio do cadastro a ser disponibilizado pela coordenadora do referido subprojeto, a qual também mediará o contato destes com a pesquisadora, via correio eletrônico. Após o contato, serão marcados encontros presenciais em locais e horários especificados pelos participantes, em que será apresentada a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e marcados os encontros para as entrevistas. Como referencial teórico, utilizaremos os estudos de Pierre Bourdieu e os que derivam de sua obra, do ponto de vista metodológico; e o método autobiográfico, por meio de entrevistas narrativas e histórias de vida, com foco nos desafios do início da docência, na constituição do habitus professoral, nos fatores determinantes para o desenvolvimento profissional e nas questões envolvidas no trabalho de alfabetização e consolidação da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender as mudanças no habitus e ampliação do capital cultural dos egressos do PIBID do curso de Pedagogia da UEMS que hoje atuam como iniciantes na docência, para observar a trajetória formativa e o efetivo exercício da docência, no que tange às práticas alfabetizadoras.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Segundo a pesquisadora: “Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto que os participantes podem sentir em serem entrevistados e narrar suas trajetórias de formação. Procuraremos atenuar esse desconforto explicitando os objetivos da pesquisa e delimitando as perguntas apenas à formação acadêmica e profissional, sem adentrar em aspectos pessoais dos participantes. Os participantes poderão se abster de responder a qualquer questionamento que considerem irrelevante ou invasivo, o que será respeitado. Todas as transcrições serão disponibilizadas aos participantes, que poderão, livremente, solicitar a exclusão ou modificação de trechos ou mesmo de toda a entrevista.” Benefícios: Segundo a pesquisadora: “A pesquisa trará como benefícios a compreensão dos impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na ampliação do capital cultural e constituição de um habitus diferenciado em professores iniciantes. Poderá contribuir para a continuidade e reformulação da política pública, no que se refere às propostas dos subprojetos dos cursos de Pedagogia vinculados às universidades. Outro benefício está relacionado à compreensão de como os professores iniciantes egressos do subprojeto em questão desenvolvem práticas alfabetizadoras mais eficazes, o que pode contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem do sistema de escrita alfabética.”

**Endereço:** Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS

**Bairro:** Caixa Postal 549

**CEP:** 79.070-110

**UF:** MS

**Município:** CAMPO GRANDE

**Telefone:** (67)3345-7187

**Fax:** (67)3345-7187

**E-mail:** [bioetica@propp.ufms.br](mailto:bioetica@propp.ufms.br)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Continuação do Parecer: 1.935.650

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora atendeu na totalidade às exigências éticas para pesquisa com seres humanos:

1) Inserir os Riscos e os Benefícios da pesquisa no projeto anexado como consta nas Informações Básicas do projeto anexadas na Plataforma Brasil.

Situação: ATENDIDO.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora atendeu às exigências éticas da pesquisa com seres humanos:

1) Prever e Inserir no TCLE, a garantia da 2ª via do documento para o participante como exigido pela Resolução nº466/2012 no item IV.3 - O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá conter, obrigatoriamente:

c) garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;

Situação: ATENDIDO.

2) Inserir os Riscos da pesquisa, como consta nas Informações Básicas do projeto anexadas na Plataforma Brasil.

Situação: ATENDIDO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisadora atendeu na totalidade às exigências éticas para pesquisa com seres humanos.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_833505.pdf	24/01/2017 12:37:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_brochura_versao_dois.pdf	24/01/2017 12:29:55	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_versao3.pdf	24/01/2017 12:25:03	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito

**Endereço:** Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS

**Bairro:** Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110

**UF:** MS **Município:** CAMPO GRANDE

**Telefone:** (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** bioetica@propp.ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MATO GROSSO DO SUL -  
UFMS



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	02/12/2016 15:24:25	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Outros	termo_inclusao_exclusao.pdf	29/11/2016 00:01:15	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	28/11/2016 23:59:24	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Outros	RESOLUCAO.pdf	28/11/2016 23:58:49	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/11/2016 23:17:08	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_coordenadora_UEMS.pdf	28/11/2016 23:02:22	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/11/2016 22:57:39	SANDRA NOVAIS SOUSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPO GRANDE, 21 de Fevereiro de 2017

**Assinado por:**

**PAULO ROBERTO HAIDAMUS DE OLIVEIRA BASTOS**  
(Coordenador)

**Endereço:** Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS

**Bairro:** Caixa Postal 549

**CEP:** 79.070-110

**UF:** MS

**Município:** CAMPO GRANDE

**Telefone:** (67)3345-7187

**Fax:** (67)3345-7187

**E-mail:** [bioetica@propp.ufms.br](mailto:bioetica@propp.ufms.br)