

**Artigo****A inserção na docência por egressos do PIBID: da formação aos desafios da vida profissional****The insertion in teaching by graduates of pibid: from training to the challenges of professional life****Inserción en la docencia de los egresados del PIBID: de la formación a los desafíos de la vida profesional****José Ângelo Gariglio^{1*}, Lorene dos Santos^{2**}**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte - MG, Brasil*
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte - MG, Brasil**

Resumo

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que discute o processo de inserção na carreira docente por egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Buscou-se conhecer a percepção dos sujeitos investigados sobre as contribuições do PIBID para sua formação, indagando sobre aprendizados e saberes construídos, e experiências consideradas mais significativas. Foi perguntado sobre os motivos de alguns não terem ingressado no magistério, e sobre os contextos e condições de trabalho daqueles que se tornaram professores, procurando conhecer suas primeiras experiências como docente. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário eletrônico, respondido por 103 egressos do PIBID que concluíram diferentes licenciaturas, em quatro universidades mineiras, entre 2012 e 2018. Os resultados mostram ser majoritário o número de egressos que está atuando ou já atuou na docência. A imensa maioria dos pesquisados considera que o PIBID contribuiu muito para sua formação, e ressaltam como aspectos centrais os aprendizados da prática profissional, como saber planejar, avaliar, dar aulas, desenvolver metodologias inovadoras e conhecer a realidade da cultura escolar, além de ter se constituído como momento de construção da identidade e afirmação da escolha pelo magistério. Os ingressantes na carreira reconhecem estar vivendo uma fase de descobertas, associadas ao enfrentamento de desafios e dificuldades. A pesquisa confirma o que tem sido apontado por estudos sobre início de carreira, mas também permite reconhecer

¹ Doutor em Educação pela PUC-Rio. Docente do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1163-3714> E-mail: angelogariglio@hotmail.com

² Doutora em Educação pela UFMG. Docente do Instituto de Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente – GEPPDOC. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-7629-1954> E-mail: lorenedossantos@gmail.com

que programas de formação como o PIBID contribuem para minimizar os efeitos do chamado “choque de realidade” e potencializar experiências de descoberta da profissão.

Abstract

This work presents the results of a research that discusses the process of insertion in the teaching career by graduates of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship - PIBID. We sought to know the perception of the investigated subjects about the contributions of PIBID to their training, asking about the learning and knowledge built, and experiences considered more significant. He was asked about the reasons why some did not enter the teaching profession, and about the contexts and working conditions of those who became teachers, seeking to know their first experiences as a teacher. The research was carried out through an electronic questionnaire, answered by 103 PIBID graduates who completed different degrees in four universities in Minas Gerais, between 2012 and 2018. The results show that the number of graduates who are working or have already been in the majority worked in teaching. The vast majority of those surveyed consider that PIBID contributed a lot to their training, and highlight the central aspects of learning from professional practice, such as knowing how to plan, evaluate, teach, develop innovative methodologies and learn about the reality of school culture, in addition to having constituted as a moment of identity construction and affirmation of the choice for teaching. Those entering the career recognize that they are experiencing a phase of discovery, associated with facing challenges and difficulties. The research confirms what has been pointed out by studies on early career, but it also allows us to recognize that training programs such as PIBID contribute to minimize the effects of the so-called “reality shock” and enhance experiences of discovering the profession.

Resumen

Este trabajo presenta resultados de una investigación que discute el proceso de inserción en la carrera docente de egresados del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia - PIBID. Buscamos conocer la percepción de los sujetos investigados sobre las contribuciones del PIBID a su formación, indagando sobre los aprendizajes y conocimientos construidos, y las experiencias consideradas más significativas. Se le preguntó sobre las razones por las cuales algunos no ingresaron a la profesión docente, y sobre los contextos y condiciones de trabajo de quienes se convirtieron en docentes, buscando conocer sus primeras experiencias como docente. La investigación se desarrolló a través de un cuestionario electrónico, respondido por 103 graduados del PIBID que completaron diferentes carreras, en cuatro universidades de Minas Gerais, entre 2012 y 2018. Los resultados muestran que la mayoría de los graduados están trabajando o ya trabajaron en la docencia. La gran mayoría de los encuestados considera que el PIBID aportó mucho en su formación, y destaca como aspectos centrales los aprendizajes de la práctica profesional, como saber planificar, evaluar, enseñar, desarrollar metodologías innovadoras y conocer la realidad de la cultura escolar. , además de haberse constituido como un momento de construcción de identidad y afirmación de la elección por la profesión docente. Quienes ingresan a la carrera reconocen que están viviendo una etapa de descubrimientos, asociada al enfrentamiento de desafíos y dificultades. La investigación confirma lo señalado por los estudios sobre el inicio de la carrera, pero también permite reconocer que los programas de formación como el PIBID contribuyen a minimizar los efectos del llamado “choque de realidad” y a potenciar las experiencias de descubrimiento de la profesión.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores, PIBID, Inserção Profissional, Professores Iniciantes.

Keywords: Initial Teacher Training, PIBID, Professional Insertion, Beginning Teachers.

Palabras clave: Formación Inicial Docente, PIBID, Inserción Profesional, Docentes Principiantes.

1. Introdução

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa que tem como foco de investigação o processo de inserção na carreira docente por egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa buscou conhecer a percepção de um grupo de egressos sobre a contribuição do PIBID para a sua formação, os aprendizados e saberes construídos, e as experiências consideradas mais significativas.³

O PIBID surgiu em 2007, com o propósito de contribuir para a valorização do magistério e incentivar o efetivo ingresso na carreira docente, sendo considerado uma das mais significativas políticas de formação docente para a Educação Básica já empreendida na história da educação brasileira.⁴ Essa importância é confirmada pelo surgimento, na última década, de inúmeras pesquisas e pela divulgação de centenas de trabalhos que têm o PIBID como foco, dentre os quais poderíamos destacar o pioneiro estudo desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (GATTI *et al.*, 2014).

Em outro estudo, recentemente concluído pela mesma equipe responsável pela pesquisa apresentada neste texto (SANTOS *et al.*, 2018), o foco recaiu sobre os percursos formativos de estudantes de licenciatura envolvidos no PIBID.⁵ A pesquisa do tipo *survey* abrangeu 16 cursos de licenciatura, de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais, com participação de 884 bolsistas de Iniciação à Docência, usando como instrumentos um questionário eletrônico e grupos focais realizados em cada IES participante.

O estudo evidenciou inúmeros aprendizados e confirmou a predominância de uma avaliação bastante positiva sobre o papel do PIBID na formação inicial dos licenciandos. Tais resultados despertaram o interesse em acompanhar o percurso de parte desses sujeitos, após concluírem a licenciatura, levando a equipe de pesquisadores a indagar: como se tem dado a inserção na carreira docente por egressos das licenciaturas que participaram do PIBID? As experiências positivas que emergiram na voz dos sujeitos investigados teriam pavimentado um caminho para um processo igualmente bem-sucedido de ingresso na carreira? Quais aprendizados e saberes construídos durante a participação nesse programa são reconhecidos pelos jovens professores como mais potentes para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios característicos dessa fase inicial da carreira? Quais apropriações e

³ A pesquisa foi desenvolvida com recursos do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIP), da PUC Minas, em 2019.

⁴ De 2009 a 2018, o PIBID chegou a envolver 284 Instituições de Ensino Superior (IES) e atingiu mais de cem mil bolsistas, entre estudantes de licenciatura, professores de escolas públicas e professores do ensino superior. A partir de 2015, esse começou a sofrer cortes e ter sua existência ameaçada, até que, em 2018, foi descontinuado e reformulado, por meio do Edital 07/2018, vigente a partir de agosto daquele ano. Os resultados da pesquisa apresentados neste texto referem-se aos sujeitos que participaram do PIBID dentro do modelo anterior às reformulações, entre 2009 e março de 2018.

⁵ A pesquisa, financiada pelo CNPq, no âmbito da Chamada MCTI/CNPQ/MEC/CAPES nº 22/2014, Ciências Humanas e Sociais, foi desenvolvida entre 2015 e 2018.

ressignificações dessas experiências de formação ocorrem quando os sujeitos se defrontam com as efetivas condições do trabalho docente?

Outros inúmeros estudos, de abrangência nacional ou que abordam especificidades regionais/institucionais/locais, vêm contribuindo para evidenciar a potencialidade e os limites desse Programa, favorecendo a ampliação de conhecimentos sobre processos formativos desencadeados por políticas públicas de formação docente, como é o caso do PIBID.⁶

No entanto, a abundância de pesquisas sobre o PIBID contrasta com a escassez de estudos sobre a fase inicial da carreira docente em nosso país. Mais incipientes ainda são os estudos que se dedicam a entender de que maneira a participação em programas de formação inicial, como é o caso do PIBID, tem impactado o processo de inserção na carreira docente de jovens professores. A pesquisa apresentada neste texto pretende somar-se a esses estudos, contribuindo, assim, para o avanço do conhecimento sobre formação e trabalho docente, especialmente acerca da fase de entrada na carreira.

Dessa maneira, ressalta-se que a pesquisa aqui apresentada buscou investigar se, e como, tem se dado o ingresso no magistério por egressos das licenciaturas que participaram desse Programa durante sua formação inicial, indagando se esses licenciados estão atuando efetivamente como professores da Educação Básica e procurando saber: se não estão, por quais motivos? Se afirmativo, em quais contextos e condições de trabalho: na rede pública ou privada? Concursados ou por meio de contratos temporários? Atuando em quais níveis de ensino? Cumprindo qual jornada semanal de trabalho?

Além de levantar possíveis motivos da escolha pelo magistério, a pesquisa se preocupou em entender a percepção dos licenciados sobre as contribuições do PIBID para sua formação, indagando sobre aprendizados e saberes construídos, além de experiências de formação consideradas mais significativas. Aos participantes da pesquisa que ingressaram no magistério foi solicitado que relatassem sobre as primeiras experiências como docentes, indicando situações marcantes, desafios e descobertas. Também se investigou se – e como – a participação no PIBID teria contribuído para minimizar possíveis dilemas, conflitos e dificuldades do início de carreira.

Partindo de tais questões, foi definido como objetivo geral da pesquisa: indagar sobre os desafios enfrentados no início da carreira, por egressos das licenciaturas que participaram do PIBID, buscando conhecer a percepção desses sujeitos sobre aprendizados construídos durante a formação vivenciada no Programa e de que maneira tais experiências potencializam novas descobertas e contribuem para minimizar o “choque de realidade”. Dentre os objetivos específicos, destacamos: conhecer quem são os egressos do PIBID, e saber se estão, ou não, atuando no magistério, em quais contextos e condições de trabalho; identificar experiências mais impactantes do início da carreira docente, na percepção de seus protagonistas.

Para aprofundar a compreensão sobre tais processos, retomamos estudos sobre o início da carreira, desenvolvidos em diferentes países, e que dão sustentação teórica à análise proposta. Na sequência, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa e procedemos à análise de dados

⁶ Tendo em vista as centenas de trabalhos sobre o PIBID publicados na última década, e para não correr o risco de omitir importantes referências sobre o tema, optamos por não elencar tais estudos, considerando até mesmo que o foco deste texto recai sobre os professores iniciantes egressos do PIBID, e não sobre o Programa em si.

produzidos por meio de um questionário eletrônico, respondido por 103 egressos do PIBID, que concluíram a licenciatura entre 2012 e 2018, em quatro IES de Minas Gerais. Além de se debruçar sobre os dados quantitativos, são analisados trechos das narrativas produzidas pelos sujeitos investigados, fazendo emergir a voz de jovens professores em início de carreira.

2. Iniciação à docência: entre dilemas e descobertas profissionais

Nos últimos trinta anos, parte das literaturas internacional e nacional que tratam da formação de professores vem buscando compreender melhor os processos de socialização e desenvolvimento profissional dos docentes. Tais estudos visam, dentre outros objetivos, compreender de que maneira os professores dão sentido a sua vida profissional e de que forma se entregam a ela como atores cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua carreira.

Esse processo de modelação da carreira docente, entendida como a confluência entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, estabelece formas de ser, agir e pensar que os professores iniciantes devem interiorizar e dominar visando fazer parte da profissão docente. Tem crescido, assim, o interesse por compreender dificuldades e dilemas experimentados por professores em início de carreira, momento em que vivenciam a transição de aluno a professor, e em que costumam fazer um balanço e uma análise crítica de sua formação inicial, à luz dos desafios que encontram.

Alguns estudos se têm pautado pela perspectiva de compreender a carreira docente como um contínuo formativo marcado pela presença de ciclos ou fases de desenvolvimento profissional. Huberman (1992), ao construir reflexões sobre essa hipótese, levanta questões que, para ele, ainda precisam ser debatidas de forma mais consistente. Dentre essas, destacamos três que expressam mais claramente o que os estudos sobre os ciclos de desenvolvimento profissional de professores almejam conhecer mais de perto: será que todos os professores passariam pelas mesmas etapas, as mesmas crises, os mesmos acontecimentos, o mesmo termo de carreira, independentemente da geração a que pertencem, ou haverá percursos diferentes, de acordo com o momento histórico da carreira? Que imagem essas pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes da sua carreira? Tais docentes terão a percepção de que transformam os seus processos de animação, a sua relação com os alunos, a organização das aulas, as suas prioridades ou o domínio da matéria que ensinam?

Na busca por construir respostas sustentáveis a esses questionamentos, alguns pesquisadores vêm tentando nomear ou classificar quais seriam e como se caracterizariam os diferentes ciclos de vida profissional dos professores. Para Huberman (1992), a carreira docente seria constituída por cinco marcadores temporais: a fase de entrada e o tateamento da profissão; a de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; a fase de diversificação, ativismo e questionamento; a fase de serenidade, de distanciamento afetivo e de certo conservadorismo; e a fase caracterizada pelo desinvestimento profissional e pela amargura com a profissão ou de serenidade. Carter *et al.* (1987) propõem um modelo no qual os professores experimentariam cinco fases distintas na carreira

docente, quais sejam: professor iniciante, iniciante avançado, prático competente, prático proficiente e o professor expert. Feiman-Nemser *et al.* (2001) aponta que o processo de aprendizagem profissional, por sua vez, inclui três fases: a formação inicial, a iniciação à docência e o desenvolvimento profissional.

A discussão sobre os ciclos de desenvolvimento profissional coloca em pauta o debate sobre a iniciação à docência como um ciclo determinante na história profissional dos professores. Os estudos produzidos por Veenman (1984) são emblemáticos ao desenvolvimento dessa temática investigativa no campo da formação de professores. O autor popularizou o conceito de “choque de realidade”, também designado por “choque da *práxis*”, para se referir à situação que muitos professores vivem no primeiro ano de docência e que corresponde ao impacto sofrido com o meio socioprofissional ao ingressarem na profissão. Em alguns casos, esse período traumático se estende por mais ou menos tempo; isso dependerá da assimilação e da compreensão da realidade complexa que o professor tem de enfrentar.

O autor também utiliza a expressão “choque de transição” para designar aspectos que seriam próprios da entrada na profissão. Isso porque tal experiência pode representar uma ruptura da imagem ideal de ensino, o colapso das ideias missionárias forjadas durante a formação dos professores, em virtude da dura realidade de ter de lidar com desafios oriundos da vida cotidiana na sala de aula, da relação com os pais, com os pares, com a diversidade dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem e com a falta de recursos e apoio da comunidade escolar. Trata-se, assim, de um período crítico, mas também de aprendizagem intensa da profissão, suscitando expectativas e sentimentos fortes e, muitas vezes, contraditórios (TARDIF, 2002). Lima (2006) sintetiza bem algumas das tensões e emoções características desse momento:

Nomes como “choque de realidade” e “sobrevivência” são dados pela literatura especializada para designar o que, nos nossos primeiros meses de docência, conhecemos – e muito bem! – como frio na barriga, desespero, às vezes até pavor, diante de situações das quais não temos a menor ideia de como vamos nos sair! (LIMA, 2006, p. 91).

A distância entre as expectativas criadas pelos professores novatos e a realidade é a principal causa que alimenta a percepção dos professores principiantes de que eles ocupariam uma posição de marginalidade na cultura escolar. Isso porque, além de serem estranhos em suas escolas, lhes falta, em geral, confiança em seu comportamento, merecendo destaque também o fato de eles serem ainda muito dependentes da boa vontade dos membros do grupo a que desejam pertencer. Essa posição marginal gera experiências de estresse e dificuldades em lidar com os desafios que precisam enfrentar na profissão. Tal realidade coloca os docentes em uma situação de grande vulnerabilidade profissional. O choque com a realidade e a crise profissional que se pode instalar nos primeiros meses ou anos de profissão podem levar os professores a abandonar definitivamente a profissão ou até marcá-los negativamente para o resto da carreira (SCHERFF, 2008).

Sobre essa situação de vulnerabilidade dos professores, estudos internacionais têm apontado que o índice de abandono na profissão docente seria um dos mais elevados, comparativamente ao de outras profissões liberais.

Estudos em alguns distritos escolares norte-americanos mostram um valor aproximado de 40%-50% de professores que abandonam a profissão dentro do período de cinco anos (ANDERSON, 2000). Outras pesquisas mencionam que 25% dos professores iniciantes deixam a profissão nos dois primeiros anos de trabalho (GOLD, 1996), e quase 50%, nos primeiros cinco anos (INGERSOLL, 2003). Ainda há as que mostram que, após o primeiro ano, somente 86% dos novos professores retornam às escolas nos Estados Unidos; em alguns distritos (aqueles social e economicamente mais vulneráveis), a taxa de abandono chega a patamares alarmantes, visto que a taxa de retorno é de apenas 60% nos três primeiros anos, e de 50%, nos primeiros cinco anos (WEISS, 1999). Os professores deixam a profissão cedo e a taxas elevadas; também no Reino Unido e na Austrália, essa é da ordem de 60% e 75%, respectivamente, nos primeiros cinco anos de inserção profissional (OFSTED, 2001).

Tal situação preocupante é motivada por fatores de ordem pessoal (baixo comprometimento com a profissão em função de uma escolha equivocada da profissão), formação profissional inadequada (baixa da qualidade na formação inicial), falta de apoio da comunidade escolar e de suporte administrativo, inexistência de projetos de indução (acompanhamento de novatos por professores mais experientes em projetos de mentoria), baixos salários, carência de recursos materiais nas escolas, multiplicidade de tarefas e funções institucionais a cumprir e poucas oportunidades de participar das decisões sobre o projeto escolar (COCHRAN-SMITH, 2003).

Paralelamente aos aspectos mais sofridos e dramáticos do “choque da realidade”, próprios da experiência inicial de inserção profissional na escola, a literatura sobre o tema tem chamado a atenção para a centralidade dessa fase do ciclo de desenvolvimento profissional docente como parte de um contínuo mais amplo do processo de desenvolvimento profissional dos professores. Nessa linha, a iniciação à docência seria compreendida como uma arena complexa e variada de experiências singulares com a atividade educativa, isto é, uma fase de aprendizagem para ensinar, um processo de enculturação e um programa formal e informal de apoio, desenvolvimento e avaliação de professores iniciantes (BIRKELAND; FEIMAN-NEMSER; 2012).

Parte importante do debate teórico sobre o período relativo à inserção profissional tem insistido na ideia de que esse tempo deveria ser tomado como singular na trajetória de tornar-se professor. A iniciação à docência não seria vista, dessa forma, como um salto no vazio entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional. Ao contrário, essa fase tem caráter distintivo e determinante ao alcance da maturidade profissional.

Nessa perspectiva, o que ocorre com os novatos no tempo específico, no período da indução, pode ter repercussão tanto positiva como negativa, que impactará o restante de sua trajetória profissional, influenciando na sua decisão de ficar ou não na profissão e definindo que tipo de professor haverão de tornar-se (FANTILLI; MCDUGALL, 2009). A inserção profissional seria, assim, parte de um contínuo processo de aperfeiçoamento dos professores, de transição de um professor em formação até chegar a ser um profissional mais autônomo e com maior capacidade de autorregulação (VONK, 1993).

Os primeiros anos de inserção profissional seriam marcados também pelo aspecto da descoberta da profissão, que traduziria o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, seus alunos, seu programa), por sentir

colega de um determinado corpo profissional (HUBERMAN, 1992). Nessa perspectiva, os estudos têm ratificado a ideia de que o período de indução se caracteriza também por ser um momento crítico e intenso de aprendizagem docente.

Tal descrição explica-se basicamente por duas razões: a primeira tem relação com o fato de que os professores iniciam a profissão de forma muito solitária e sem o suporte de outros profissionais mais experientes que os ajudem no enfrentamento de uma realidade a qual desconhecem. A segunda razão está relacionada com as exigências profissionais que recaem sobre os professores novatos, que em nada se diferem das dos professores experientes, e para as quais esses professores não estão suficientemente preparados para lidar. Mesmo assim, deles esperam-se respostas ágeis e satisfatórias ante os desafios impostos por uma realidade tão complexa quanto desconhecida.

O processo de aprendizagem com as primeiras experiências de ensino impacta a compreensão que os novos professores têm do ensino e de sua identidade como docentes, e a maneira como eles se comportam profissionalmente. Nesse entendimento, a aprendizagem docente seria mais do que o saber como ensinar e/ou ser alguém que ensina. Aprender a ser professor estaria relacionado a uma visão mais ampla da função docente, ou seja, ao aprender a pensar como um professor, ao aprender a se conhecer como um professor, ao aprender a sentir como um professor e ao aprender a agir como um professor (FEIMAN-NEMSER *et al.*, 2001). É uma autoconstrução profissional que evolui ao longo da carreira, sendo influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, pelo compromisso pessoal dos professores, pela vontade de aprender a ensinar, pelas crenças, pelos valores, pelo conhecimento do material ensinado, pela experiência passada e pela vulnerabilidade profissional (AKKERMAN; MEIJER, 2011).

Esses estudos têm mostrado que a inserção profissional é um momento especial no desenvolvimento profissional dos professores e que temos, por um lado, de entendê-los em seu processo de tornar-se professor e, por outro, de procurar introduzir nos cursos e nos programas de formação conhecimentos, habilidades, competências voltadas a essa fase específica da carreira, bem como programas de indução que permitam o pleno desenvolvimento desses e a possibilidade de construção de trajetórias mais perenes na profissão.

Se as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério, se esse é um período de tensão e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter certo equilíbrio pessoal, torna-se essencial o incremento das políticas de formação inicial e o delineamento de medidas de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira (MARCELO-GARCÍA, 1999).

No Brasil, o tema do início da carreira docente ainda ocupa espaço reduzido entre as pesquisas no campo da educação e na área da formação e trabalho docente. André (2018)⁷ sintetiza os achados de levantamentos bibliográficos sobre o tema dos professores iniciantes, publicados entre 2006 e

⁷O texto de Marli André foi inicialmente apresentado no GT de Formação de Professores, durante o 38º Encontro Nacional da ANPEd, (2017), com o título "Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência", sendo um "Trabalho Encomendado" pelo GT 08, para debate da temática "Pesquisas sobre Inserção Profissional". O texto original está disponível nos Anais do evento.

2016 (e que, juntos, cobrem um período de 20 anos, de 1995 a 2015), e conclui que todos os levantamentos convergem para o mesmo resultado: escassez de estudos sobre inserção profissional docente, tema que ainda desperta pouco interesse de pesquisadores brasileiros (ANDRÉ, 2018). Apesar dessa escassez, vale ressaltar alguns dos trabalhos que, desde os anos 1990, têm contribuído para o aprofundamento do tema, como os de Lima (2006); Corrêa e Portella (2012); Silva (2017); Príncipe e André (2019), dentre outros.

Junto aos estudos sobre inserção na carreira, também temos assistido ao surgimento, em diferentes países, de novas políticas de formação docente, que buscam melhor equacionar a problemática relação teoria e prática na formação inicial, proporcionando uma inserção mais sistemática e mais bem acompanhada dos licenciandos no cotidiano das escolas de educação básica, envolvendo seus professores como coformadores.⁸ No Brasil, a política que mais se aproxima desse modelo é o PIBID, programa que tem gerado forte interesse de pesquisadores, como discutimos anteriormente. No entanto, ainda é muito incipiente a miragem sobre os egressos desse Programa, tendo em vista tratar-se de um grupo de ex-licenciandos recentemente inseridos nos sistemas de ensino.

Dentre os estudos surgidos recentemente, dedicados a entender a relação entre programas de iniciação à docência implantados na última década e o processo de inserção na carreira do magistério por egressos desses programas, destacamos a pesquisa coordenada por Marli André, "*Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência*", anteriormente mencionada. A investigação, que reuniu dados de diferentes regiões e estados brasileiros, teve como foco o impacto de três programas de formação inicial, dentre eles o PIBID, na prática docente de seus egressos, no momento em que se tornaram professores iniciantes. De acordo com a autora, os resultados da primeira etapa confirmam a hipótese dos pesquisadores, de que a participação em programas de iniciação à docência teria favorecido um processo menos traumático de ingresso na carreira. As respostas dos participantes guardam pouca relação com as ideias de "choque de realidade" ou de "sobrevivência", amplamente discutidas na literatura sobre início de carreira, evidenciando "uma visão positiva da realidade encontrada nas escolas e um sentimento de autocompetência para lidar com as questões de sala de aula, assim como uma percepção de retorno positivo de seu trabalho com os alunos" (ANDRÉ, 2018, p. 16). Além da abrangente pesquisa coordenada por André, encontramos outros estudos, recentemente divulgados, sobre a relação entre programas de iniciação à docência e processos de inserção na carreira, como os de Gonçalves (2016), Oliveira e Cruz (2019), Signorelli e André (2019), e outros.

O estudo aqui apresentado pretende se somar aos existentes, contribuindo para o aprofundamento das análises sobre processos de desenvolvimento profissional docente, perscrutando as relações de continuidade entre as ações e os programas de formação acadêmica inicial (no caso, o PIBID) e o seu impacto sobre as experiências de iniciação à docência.

⁸ Dentre esses programas, citamos as iniciativas das três mais importantes províncias canadenses (Columbia Britânica, Ontário e Québec), onde têm sido feitos esforços no sentido de implantar dispositivos de formação nos locais em que os professores das escolas sejam considerados, de fato e de direito, formadores dos futuros professores.

3. Percursos metodológico e caracterização do campo de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio da análise de dados obtidos em um questionário eletrônico, composto de questões fechadas e abertas, utilizando a ferramenta Google Forms. O questionário foi respondido por 103 egressos do PIBID⁹ que concluíram o curso de licenciatura, entre 2012 e 2018, em quatro IES de Minas Gerais.¹⁰

A pesquisa reuniu um número significativo de dados quantitativos, aproximando-se do que é caracterizado como um estudo do tipo *survey*. De acordo com Babbie (1999, p. 113): “Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população, para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada”. Ainda que o estudo tenha permitido levantar questões e evidenciar aspectos de uma realidade partilhada por muitos jovens professores que participaram do PIBID, ressaltamos, no entanto, que a opção por investigar egressos de quatro IES – cerca de 10% do total de IES mineiras que fizeram parte do PIBID, até 2018 – não significa a pretensão de trabalhar com uma “amostragem probabilística”. A seleção das IES partícipes obedeceu prioritariamente a um critério de “conveniência”, em função da relativa facilidade da equipe de pesquisadores em contatar potenciais “sujeitos disponíveis” a constar da pesquisa (BABBIE, 1999).

Sendo assim, não se pretendeu que os dados obtidos dos egressos investigados pudessem ser generalizados para egressos de outras IES mineiras ou brasileiras. Por outro lado, observou-se uma recorrência de situações e aspectos evidenciados pela pesquisa, em relação a outras recentemente divulgadas, e que tratam do mesmo tema, reforçando a hipótese de que, ainda que não generalizáveis, os achados da pesquisa podem ser representativos de diferentes realidades. Reafirma-se a ideia de que o foco em contextos específicos permite aprofundar as análises e construir chaves interpretativas que sirvam de referência para a análise de outras situações e contextos (ALVES-MAZOTTI, 2001).

Reconhecendo o potencial de complementaridade entre pesquisas quantitativas e qualitativas, com vistas a favorecer diferentes perspectivas de análise no campo da Educação (BABBIE, 1999), esta investigação envolve o trato de dados quantitativos, mas pauta-se, preponderantemente, por uma abordagem e pressupostos da pesquisa qualitativa. Isso se deve ao fato de que a “ênfase recai sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos” (ALVES-MAZOTTI, 2001, p. 146), ou, como haviam apontado Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”.

⁹ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil.

¹⁰ Participaram da pesquisa três IES públicas e uma privada confessional, sendo elas: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de São João del-Rey (UFSJ). As cidades mineiras representadas foram: Belo Horizonte (PUC Minas, UFMG e UEMG Campus BH), São João del-Rey (UFSJ), Barbacena, Frutal, Leopoldina, Poços de Caldas e Ubá (diferentes Campi da UEMG).

Esta pesquisa produziu, valendo-se de questionário respondido por 103 egressos do PIBID, um conjunto de dados sobre: identificação dos sujeitos (sexo, idade, estado civil); formação acadêmica (IES em que estudou, graduação que cursou, ano em que se formou, continuidade de estudos em nível de pós-graduação); participação no PIBID (por quanto tempo, o quanto contribuiu para sua formação); escolha pelo magistério (existência de professores na família e possível influência desses familiares, motivos da escolha pela profissão); inserção na docência (se está atuando, já atuou ou nunca atuou, os motivos para tal); contextos e condições de trabalho de quem está atuando (há quanto tempo, em qual rede de ensino, tipo de contrato de trabalho, em que nível de escolaridade, carga horária semanal de aulas, sua distribuição por turnos, tempo médio semanal dedicado a planejamento e à avaliação de trabalhos).

Além desses dados, produzidos por meio de questões fechadas, foi possível reunir um volume significativo de narrativas, construídas em resposta a quatro questões abertas, que indagavam: 1) Sobre o PIBID, quais foram as contribuições para a sua formação como professor? Relate as experiências mais significativas e os principais aprendizados realizados por meio de sua participação no programa; 2) Relate como foram suas primeiras experiências na docência, indicando o que mais lhe marcou nesse período; 3) Quais saberes aprendidos durante o PIBID foram mais importantes em seu início de carreira e de que maneira isso contribuiu para minimizar possíveis dilemas, conflitos e dificuldades. 4) Você gostaria de comentar outro aspecto ou relatar alguma experiência referente a sua formação e/ou atuação profissional que não tenha sido contemplada nas questões anteriores? Use este espaço.

Os pesquisadores foram positivamente surpreendidos com a disposição dos sujeitos investigados em tecer comentários, partilhar experiências, empreender análises e reflexões, produzindo um vasto e rico material empírico. As respostas de cada questão aberta foram compiladas e lidas repetidas vezes, seguindo o que Bardin (1977) caracterizou como “leitura flutuante”, e que Franco (2008) traduziu como um processo de contato com o material a ser analisado para “conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52). Com base nessa “leitura flutuante” e em diálogo com a bibliografia de referência sobre o tema, foram definidas as categorias e as subcategorias de análise.

Os achados da pesquisa, apresentados a seguir, buscam evidenciar a relação entre uma política pública de formação e o processo de inserção na carreira docente, sem ignorar que o ingresso na carreira é fortemente atravessado pelas condições efetivas de trabalho, pela cultura e pelo clima institucional, dentre outros fatores.

4. A inserção na carreira por egressos do PIBID: achados da pesquisa

Interpretando os dados quantitativos, foi possível traçar um breve perfil dos sujeitos investigados. Dentre os 103 participantes, 74 (o que corresponde a 71,8%) eram mulheres, ao passo que 29 (28,2%) eram homens. Dados do Censo

Escolar da Educação Básica de 2017¹¹ apontam um percentual um pouco maior de mulheres (80%) entre os docentes de Educação Básica no país.

Quanto à idade, os egressos das licenciaturas são predominantemente jovens, uma vez que 67 deles (65%) têm até 29 anos (dos quais, 15, com até 24 anos). Quase 25% dos egressos estão na faixa etária entre 30 e 39 anos, enquanto pouco mais de 10% têm 40 anos ou mais.

Alguns estudos têm evidenciado uma tendência de envelhecimento dos professores brasileiros, nos últimos anos. Carvalho (2018),¹² comparando dados do Censo da Educação Básica de 2009, 2013 e 2017, constata uma redução do percentual de professores mais jovens, no período estudado, ao mesmo tempo em que ocorre um processo inverso em relação a professores de faixa etária maior. Segundo a autora, tais dados podem indicar tanto um adiamento da entrada na profissão, em função do aumento das exigências de escolarização, quanto “problemas de renovação dos quadros, se isso significar que menos pessoas estão ingressando na profissão” (CARVALHO, 2018, p. 32). Sem a pretensão de apresentar dados estatísticos, a pesquisa desenvolvida apontou uma tendência diferente, com alto percentual de licenciados jovens atuando efetivamente na docência. A questão a que não pode ser respondida, nesse momento, é: quantos desses jovens vão ultrapassar a fase de início da carreira permanecendo na profissão?

Dentre os 103 participantes da pesquisa, 37 deles (35,9%) eram egressos da PUC Minas; 34 (33%) da UEMG (de seus diferentes *campi*); 17 (15,5%) da UFMG e 15 (14,6%) da UFSJ. Em relação ao curso de origem dos pesquisados, foram contabilizadas 14 licenciaturas distintas. Os maiores percentuais de participação foram de egressos das Ciências Biológicas (19 participantes, 18% do total), Pedagogia e História (18 e 17 participantes, respectivamente).¹³ Os dados sobre ano/semestre de conclusão das licenciaturas mostram que menos de 10% dos pesquisados teriam entre 5 e 7 anos de formados, pouco mais de 40% teriam entre 2,5 e 4,5 anos, cerca de 30% estariam no intervalo entre 1 e 2 anos e cerca de 20% haviam concluído a licenciatura em menos de um ano da data de realização da pesquisa. Importante indício da continuidade de estudos foi encontrado entre os pesquisados: 38,8% deles afirmaram já ter cursado uma pós-graduação.

Em relação à inserção na docência, apenas 16 egressos (15,5%) afirmaram nunca ter atuado, ao passo que 60 deles (58,3%) confirmaram estar atuando, e outros 27 (26,2%) disseram já ter atuado, mas não estarem exercendo a docência, no momento da pesquisa. A partir dessa questão, o

¹¹ Foram consultados os documentos “Censo Escolar da Educação Básica – Notas Estatísticas- Inep/MEC” dos últimos anos. O último deles a trazer dados sobre sexo e idade dos docentes refere-se ao de 2017. Nos documentos relativos a 2018 e 2019, esses dados não são disponibilizados.

¹² Trata-se do documento “Perfil do Professor da Educação Básica”, da Série Documental Relatos de Pesquisa, do INEP, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2>. Acesso em: 20/07/2020.

¹³ Na sequência, estão representados os cursos de Educação Física (11 egressos), Ciências Sociais (10), Artes Plásticas (7), Música (5), Filosofia e Geografia (4 egressos, cada um), Física (3), Letras (2). Os cursos de Artes Visuais, Química e Teatro foram representadas por apenas um participante de cada curso. Não houve participação de egressos da Matemática, tampouco de Educação do Campo e Educação Intercultural Indígena.

questionário direcionava para perguntas distintas. Dentre os 16 egressos que disseram nunca ter atuado, 8 deles (50%) marcaram a alternativa “Tenho interesse, mas não consegui trabalho”. Outros 7 assinalaram “Já atuo em outra área”. Apenas um deles indicou “Não tenho interesse”, e outros 2 especificaram “Ainda tenho dúvidas” (a pergunta permitia mais de uma resposta). Quanto aos 27 egressos que disseram já ter atuado em outro momento, a imensa maioria (81,5%, equivalente a 22 respondentes) apontou como causa de seu afastamento da docência o fato de não terem conseguido trabalho, naquele momento. Outros 4 afirmaram estar em dúvida sobre a permanência na profissão e apenas 1 deles informou ter desistido de ser professor.

Dessa forma, os dados indicam que, dentre os 103 egressos das licenciaturas pesquisados, apenas 2 demonstram certeza de não assumir ou desistir da docência, enquanto 6 declaram dúvidas em relação à entrada ou à permanência na profissão. Temos, assim, um baixo percentual (7,7%) daqueles egressos que desistiram ou pensam em desistir da profissão. No entanto, a literatura sobre início de carreira, conforme discutido neste texto, tem demonstrado que o índice de abandono da profissão é bastante significativo, sobretudo durante os primeiros cinco anos de carreira, fase em que se encontram praticamente todos os investigados. Assim, ainda que levante dados significativos sobre a construção de vínculos e afinidades com o magistério, esta pesquisa não permite chegar a dados conclusivos sobre a permanência, ou não, na profissão, por parte dos egressos desse Programa de formação.

Dos 60 egressos que afirmaram estar atuando na docência, a grande maioria (60%) disse possuir um contrato temporário de trabalho na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (43,3%) ou em redes municipais da Região Metropolitana de Belo Horizonte (13,3%). Vale ressaltar que os contratos temporários na rede pública de ensino configuram formas precarizadas de relação de trabalho, sem estabilidade, e quase sempre em condições adversas.

Um dado surpreendente refere-se ao fato de que, dentre os que estão atuando, 13 deles se tornaram professores efetivos, na rede estadual ou municipal de ensino (o que corresponde a 21,6% dos que estão atuando, e 12,6% do total de egressos pesquisados). Sabendo que esse é um dos objetivos almejados por muitos professores, e considerando que 76% dos participantes tinham menos de quatro anos de formados, o percentual de efetivados nos pareceu indicar uma realidade otimista para os jovens professores. Por outro lado, dos 15 professores que afirmaram estar atuando na rede privada de ensino, chama a atenção o fato de os contratos como pessoa jurídica ultrapassarem o número de contratos por CLT (8 e 7, respectivamente), podendo ser entendido como mais um indício de novas configurações do mercado de trabalho e de precarização das relações trabalhistas.

A maioria dos professores em atuação (45%) ministra de onze a 20 aulas por semana, e outros 30% têm de 21 a 30 aulas semanais. A carga horária de trabalho está majoritariamente distribuída em dois turnos, para quase 52% dos professores, enquanto pouco mais de um terço concentra sua carga horária em apenas um turno de trabalho. Quanto às horas de trabalho semanais dedicadas ao planejamento e à avaliação de atividades escolares, observaram-se significativas diferenças entre os pesquisados, variando entre menos de três e mais de sete horas investidas.

A maioria dos professores pesquisados está atuando no Ensino Médio (55%) e/ou Anos Finais do Ensino Fundamental (48,3%). Os professores que atuam nos anos iniciais do Fundamental e da Educação Infantil representam 26,7% e 13,3%, respectivamente. Esses números revelam também que muitos deles estão inseridos em mais de um nível de ensino.

Sobre a participação no PIBID, prevaleceu o tempo médio de um a dois anos de permanência no programa (40,8% dos pesquisados).

Quando indagados sobre o grau de contribuição do PIBID para a sua formação, 96 respondentes (93,2%) afirmaram que “contribuiu muito”. Nenhum participante indicou que o PIBID não tenha contribuído para a sua formação. Embora esses dados confirmem resultados de pesquisas anteriormente desenvolvidas, em que prevalecem avaliações muito positivas sobre o Programa, há de se ponderar sobre a tendência a esse resultado, quando a pesquisa envolve a participação voluntária de sujeitos. Assim, pode-se pensar que aqueles sujeitos que tiveram experiências mais positivas com o Programa tenderiam a se mostrar mais disponíveis e receptivos a pesquisas dessa natureza, enquanto os que não compartilham essa avaliação poderiam se mostrar mais desinteressados e se abster de participar. Tais condições de realização da pesquisa com participantes voluntários precisam ser consideradas para uma análise mais cuidadosa e a validação dos resultados.

De qualquer forma, o material empírico produzido pelas narrativas, em resposta às questões abertas, mostra-se bastante fértil, convidando a análises que considerem a complexidade dos processos em curso, permeados por contrapontos e contradições, multifacetados e multidirecionais.

No que diz respeito à análise de conteúdo do material empírico, procedeu-se à definição de categorias e subcategorias, conforme discutido anteriormente. Dentre as categorias consideradas mais “produtivas” (FRANCO, 2008), durante o processo de análise, destacamos: 1) Docência e suas múltiplas atividades (questões didáticas e metodológicas, saber fazer do professor); 2) Descoberta da cultura escolar (e da organização burocrática da escola); 3) Construção da identidade docente (saber-se e sentir-se professor, docência como *status*); 4) Descoberta e interação com os alunos; 5) Dimensão do trabalho coletivo (interação com outros professores, com bolsistas do PIBID, com outros profissionais da escola); 6) Compromissos éticos e políticos da atividade docente; 7) Exercício da reflexão com sistematicidade.

Na impossibilidade de apresentar, neste texto, toda a riqueza de análises que a pesquisa proporcionou, optamos por fazer um recorte, apresentando e discutindo os achados referentes a duas das categorias sistematizadas: as categorias 1 e 4.

A primeira categoria que emergiu na análise do material empírico diz respeito a um dos importantes aprendizados do “ser professor” e que, de acordo com os pesquisados, teria sido potencializado graças à participação no PIBID: o aprendizado do saber-fazer docente, envolvendo maior domínio de questões didáticas e metodológicas. Sobre esse aspecto, os participantes ressaltaram desde a almejada relação teoria e prática (relacionar assuntos aprendidos na faculdade com a realidade de uma escola de periferia; ver o que funciona ou não na sala de aula) até o domínio de alguns procedimentos e conhecimentos básicos como aprender a fazer planejamentos, a elaborar atividades avaliativas, a promover metodologias inovadoras, a ministrar aulas mais condizentes com o

público e realidade encontradas, dentre outros. Os depoimentos a seguir sintetizam alguns desses aprendizados, conforme ressaltado pelos sujeitos:

Foi muito importante, contribuiu para que eu compreendesse o que é didática. Me ensinou metodologias diversas (S., UFSJ, Filosofia).¹⁴

O profissional que eu me tornei hoje foi graças ao PIBID. Enfrentar diversas realidades e perceber que eu tenho as devidas ferramentas (A., PUC Minas, C. Sociais).

Aprendi a fazer planejamento semanal, mensal e anual. E ter alternativas para os imprevistos em sala de aula. O PIBID foi meu primeiro contato em sala de aula mesmo e fez toda a diferença em minha formação (A., UFMG, C. Biológicas).

Aprendi, através do PIBID que o planejamento de aulas, a partir de dados como faixa etária, perfil de alunos, interesses dos alunos, localização da escola e intenção pedagógica, é extremamente importante e necessário para a construção de um conhecimento concreto (T., UEMG, Artes Plásticas).

O PIBID me introduziu no contexto escolar, me agregou experiências de regência de aula antes de atuar como professora, me deu bagagem didática e de postura como professora. A coordenadora do PIBID [...] foi fundamental na minha formação, pois através dela que fui agregando metodologias de ensino na prática. Grandes ensinamentos! (G., UEMG, Música).

Os depoimentos trazem inúmeras evidências de aprendizados construídos no âmbito do PIBID acerca do saber-fazer docente, confirmando que, em relação a muitos dos pesquisados, o aprendizado de tais conhecimentos foi de fundamental importância para uma inserção profissional menos impactada pelos traumas e pelas dificuldades do chamado “choque de realidade”.

Nóvoa (2019), ao discutir o processo de universitarização da formação docente, ocorrida a partir de meados do século XX, ressalta sua importância para o reconhecimento do magistério como uma “profissão baseada no conhecimento”, atrelada à pesquisa e à inovação. Por outro lado, denuncia o progressivo afastamento que a formação universitária promoveu em relação ao campo de atuação profissional dos professores. Como consequência desse afastamento, a formação nas licenciaturas passou a ignorar o que o autor classifica como “um terceiro gênero de conhecimento, absolutamente decisivo para formar os professores: o conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2019, p. 204). Tal conhecimento, produzido no interior da profissão, cujos autores são os professores experientes, deveria ser componente fundamental da formação docente:

¹⁴ Para garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados, os excertos de respostas às questões abertas serão referenciados pela letra inicial do primeiro nome do respondente, Curso e IES onde se formou.

Formar-se como professor é compreender a importância deste conhecimento terceiro, deste conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita de ser devidamente reconhecido, trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração (NÓVOA, 2019, p. 205).

A segunda categoria escolhida para ser discutida neste texto foi a categoria 4: descoberta e interação com os alunos. Diversos estudiosos vêm enfatizando a centralidade da relação professor-aluno na configuração do trabalho docente, reconhecendo até mesmo essa dimensão como definidora do ser professor/professora. Destacamos as contribuições de Tardif e Lessard (2005), ao defenderem que a docência é, essencialmente, uma profissão de interações humanas, e, portanto, profundamente marcada pela complexidade e pela multiplicidade que caracteriza seu objeto de trabalho. Os autores lembram que, enquanto uma das profissões interativas mais importantes da atualidade, a docência requer de seus profissionais competências reflexivas de alto nível, com exigência de elevada qualificação (TARDIF; LESSARD, 2005).

O PIBID se tem mostrado como uma experiência de formação capaz de favorecer a descoberta dessa centralidade da dimensão interativa, ou o que poderíamos chamar de “a descoberta do aluno”. Em pesquisa anteriormente desenvolvida por nossa equipe (SANTOS *et al.*, 2018), identificamos que esse processo parece ser favorecido por uma proximidade geracional entre licenciandos e estudantes das escolas públicas onde os projetos do PIBID eram desenvolvidos, sobretudo quando o público-alvo eram alunos do Ensino Médio.

Também percebemos que a partilha de uma identidade comum, na qualidade de “alunos”, era capaz de gerar cumplicidade e potencializar interlocução. Em uma posição “intermediária” entre ser (ainda) estudante e já experimentar, de certa maneira, o “lugar” de professor(a), diversos bolsistas do PIBID ouvidos na pesquisa evidenciaram ter desenvolvido um “olhar” e uma “escuta” mais sensível às crianças e aos adolescentes com os quais interagem no PIBID, demonstrando maior empatia e atenção às dimensões identitárias desses sujeitos. Alguns desses aprendizados são enfatizados quando os jovens professores pesquisados relatam sobre as contribuições do programa para a sua formação.

As questões que levantamos são: em que medida, tais experiências de aproximação com estudantes da Educação Básica, durante o PIBID, podem ter potencializado maior conhecimento dos alunos e de suas singularidades geracionais? Esses aprendizados seriam revertidos em maior capacidade de os jovens professores administrarem conflitos em sala de aula, fazendo-os sentir-se mais bem preparados para os desafios da gestão da classe, no momento de efetivo ingresso na carreira?

Vejamos o que dizem alguns egressos sobre experiências que teriam marcado sua formação no PIBID e que trazem indícios dessa “descoberta do aluno”:

Liderança em sala de aula; contato com os alunos; realizar planejamento de aula. Saber passar a matéria e entender a dificuldade de cada aluno em individual. Entender que a relação professor / aluno realmente pode se tornar uma grande amizade e pensar que lecionar não é empurrar matéria para o aluno, e

sim manter respeito, compreensão e reciprocidade (M., Geografia, UFSJ).

Aprendi a ver o aluno como ser social pensante e protagonista. Um ser que precisa de estímulo, se sentir seguro e confiante. Uma vez acreditado, ele alçará voos altos, e quaisquer dificuldades serão superadas. Isso foi o que mais me marcou durante a minha passagem pelo PIBID (M., Ciências Biológicas, PUC Minas).

As experiências mais significativas foram escutar estudantes compartilhando suas histórias através do diálogo e das aulas e perceber que a sala de aula vai além do conteúdo (I., Ciências Sociais, PUC Minas).

As narrativas trazem evidências de que, em geral, ao mencionarem a relação com os alunos como algo que marcou sua passagem pelo PIBID, os sujeitos investigados ressaltam situações de aproximação, descobertas e conhecimentos sobre o universo desses sujeitos, em uma perspectiva positiva sobre essa relação. Não foram identificadas menções a conflitos com estudantes durante a experiência no PIBID.

Quando se analisa outro conjunto de respostas, que tratam das primeiras experiências de efetiva inserção na docência, também é possível encontrar inúmeras referências positivas sobre a relação com os estudantes, em relatos que evidenciam interação amigável e prazerosa, e também de satisfação pela percepção de sucesso no processo ensino-aprendizagem. No entanto, para além das experiências satisfatórias, foram encontrados relatos que destacam dificuldades e dissabores na relação professor-aluno, fazendo emergir mais claramente a dimensão do “choque de realidade”. Vejamos alguns depoimentos representativos dessas duas perspectivas.

Trabalhei ano passado em um cargo de substituição numa escola em Sabará. Foi uma experiência linda, pois eu cheguei com bastante energia, peguei *muuuitas* turmas (27) e foi muito satisfatório receber o carinho dos alunos que amavam minha aula e se identificavam comigo. Tanto que, quando eu fui sair para que o professor efetivo voltasse, os alunos queriam fazer um abaixo-assinado pela minha permanência, *hahaha* (N., Ciências Sociais, PUC Minas).

O início da docência foi muito impactante, é um trabalho que cobra muito emocional e psicologicamente. Atualmente dou aulas em uma escola estadual, no Barreiro, cujo perfil são jovens em condição de vulnerabilidade. Frequentemente me sinto mais psicóloga do que professora, situação para a qual não estava preparada. Tenho grande dificuldade com salas lotadas que apresentam jovens de perfis muito distintos, com diferentes bases intelectuais e sociais. O que mais me marcou foi a carência dos meninos, assim como a desorganização no relacionamento dos professores com a coordenação e como isso influencia na sala de aula (Y., História, PUC Minas).

Quando me tornei regente de turma, descobri que a indisciplina é um problema mais grave que imaginei, bem como o adoecimento docente. Ao final de toda semana, estava rouca e fisicamente esgotada, ainda que gostando bastante de ensinar (B., Pedagogia, UEMG BH).

Em alguns casos, as dificuldades de relação com os alunos foram determinantes para o abandono da profissão pelos jovens professores, como evidencia o depoimento a seguir:

Quando entrei na escola para dar aula, assim que me formei, me senti segura e certa do que eu queria: dar aulas! No entanto, acabei desistindo pelo salário que nada mais é que a desvalorização do professor perante o governo. E não somente pelo salário, mas também pelo nível de alunos. O desrespeito ao professor pela classe que mais precisa: os alunos. A experiência significativa foi de ver a realidade de uma escola, onde os alunos não interessam pelo aprendizado, e o professor tem que 'rebolar' para atingir o mínimo de objetivo (N., UEMG, Ciências Biológicas).

Os depoimentos confirmam estudos anteriormente desenvolvidos sobre o início da carreira docente como um momento de intenso aprendizado e descoberta, mas também como fase marcada por dificuldades e frustrações que caracterizam o chamado "choque de realidade". Inúmeros fatores contribuem para o peso de cada uma dessas dimensões, vivenciadas com diferentes graus de intensidade por cada jovem professor. A antecipação de alguns dos aprendizados e dilemas característicos do início da carreira, por meio da participação em um programa de formação como o PIBID, pode minimizar os efeitos do "choque de realidade", conforme a pesquisa evidenciou, entretanto outros condicionantes devem ser considerados.

Como bem sintetizou uma das professoras investigadas, a entrada na carreira docente representa "um misto de alegria e medo!" (T., Pedagogia, UEMG Poços de Caldas). Sem apoio institucional nas escolas nem melhoria das condições de trabalho, carreira e remuneração, e na ausência de políticas públicas de formação continuada voltadas aos professores iniciantes, o peso de cada um desses sentimentos poderá ser o único divisor de águas entre permanecer ou abandonar a profissão.

5. Considerações finais

O tema da inserção profissional de professores ainda é pouco estudado no Brasil, embora seja alvo de importantes estudos, em diferentes países, como se procurou mostrar, por meio de breve levantamento bibliográfico. Enquanto o PIBID tem sido objeto de inúmeras pesquisas, avaliações e relatos de experiência, surgidos na última década, o interesse por compreender como se tem dado o processo de inserção na carreira docente por egressos deste Programa também é incipiente, inclusive porque se trata de uma política com pouco mais de uma década de implantação, cujos impactos no quadro do magistério começam a se fazer presentes, há poucos anos.

Partindo dessa constatação, e baseando-se em estudos anteriormente desenvolvidos, cujos resultados evidenciaram avaliações muito positivas sobre os impactos do PIBID na formação dos licenciandos, a pesquisa aqui apresentada teve o objetivo de indagar sobre os desafios enfrentados no início da carreira por egressos das licenciaturas que haviam participado do PIBID, buscando conhecer a percepção desses sujeitos sobre experiências e aprendizados construídos durante a formação vivenciada no Programa, e de que maneira tais experiências e aprendizados potencializam novas descobertas e contribuem para minimizar o “choque de realidade”.

A pesquisa buscou traçar o perfil dos participantes, sistematizado em um conjunto de dados quantitativos, parte deles apresentados neste texto. Dentro do universo de 103 participantes, todos egressos do PIBID e já licenciados, 60 deles (58,3%) confirmaram estar atuando, e outros 27 (26,2%) disseram já ter atuado, mas não estarem exercendo a docência, no momento da pesquisa. Dentre os que nunca atuaram e os que não estavam atuando naquele momento, prevaleceu a justificativa de não terem conseguido uma oportunidade de trabalho, apesar de afirmarem o interesse pela profissão.

Apenas 2 pesquisados afirmaram ter desistido definitivamente de ser professor, e outros seis disseram estar em dúvida sobre seguir ou não a profissão. Tendo em vista que o índice de abandono da profissão é muito alto, nos primeiros cinco anos de atuação profissional, conforme evidencia a literatura sobre o tema, a pesquisa não permite concluir a respeito da permanência, ou não, desses jovens professores no magistério, uma vez que prevaleceu entre eles um tempo médio de apenas dois anos de inserção profissional.

Os dados da pesquisa evidenciam processos da precarização das relações trabalhistas para os ingressantes na carreira, período em que prevalecem contratos temporários de trabalho, nas redes públicas de ensino. Outro dado que manifesta vulnerabilidade nas relações de trabalho refere-se ao fato de que os contratos como pessoa jurídica ultrapassaram aqueles por meio de CLT no que diz respeito aos professores inseridos na rede privada de ensino. Por outro lado, um dado positivo encontrado, considerando o pouco tempo de inserção na carreira, foi a efetivação por intermédio de concurso público para 21,6% daqueles que confirmaram estar atuando como professores.

Sobre a percepção dos sujeitos acerca da contribuição das experiências formativas propiciadas pelo PIBID, os dados da pesquisa indicam uma quase unanimidade (93,2%) de avaliação muito positiva, e nenhum professor que tivesse negado a contribuição do programa para a sua formação. Tais dados sugerem que o Estado deveria continuar a investir recursos em manutenção, expansão e qualificação de programas de iniciação à docência como o PIBID. A positividade de tal experiência formativa destacada pelos egressos do Programa pode contribuir com a ratificação do desejo de permanecer na docência, seja pela melhor compreensão da realidade escolar, seja pelo suporte à superação das dificuldades do início da carreira.

A análise das narrativas produzidas em resposta às questões abertas traz evidências mais contundentes dessa contribuição, ao mesmo tempo em que expõe processos de grande complexidade, sendo vivenciados com diferentes graus de intensidade pelos jovens professores, que se veem imersos em situações de aprendizados e de desafios/dificuldades. Dentre as inúmeras questões que emergiram na pesquisa, e que foram sistematizadas em categorias

de análise, este texto colocou em evidência o aprendizado referente ao saber-fazer docente (questões didáticas e metodológicas) e também reuniu indícios de satisfação e dilemas que os jovens professores vivenciam na interação com seus alunos.

Em geral, os professores reconhecem que a experiência de formação vivenciada no PIBID lhes possibilitou inúmeros aprendizados sobre elaboração de planejamentos, atividades avaliativas e a própria habilidade em conduzir uma aula, além de favorecer a percepção de uma centralidade da dimensão interativa da docência, num processo de “descoberta do aluno”. No entanto, ao se inserirem profissionalmente na docência, novos desafios e contradições emergiram, e em meio a descobertas e aprendizados, o “choque de realidade” também se impôs para alguns desses professores. Como bem sintetizou uma das participantes da pesquisa, o início da docência é, de fato, “um misto de alegria e medo!”.

Referências

ALVES-MAZOTTI, Alda J. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001.

ANDERSON, Terry. New teacher–mentor project: moving teachers into the second millennium. **Schoolwide North-west**, v. 4–5. p. 80-97, 2000.

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**. vol.23. Rio de Janeiro, 2018.

AKKERMAN, Sane. F.; MEIJER, Palien. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 2, p. 308-319, 2011.

SANTOS, Lorene dos *et al.* Percursos formativos de estudantes participantes do Pibid em IES mineiras: saberes, práticas e contextos de formação. Relatório Técnico de Pesquisa. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2018.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIRKELAND, Sarah; FEIMAN-NEMSER, Sharon. Helping school leaders help new teachers: a tool for transforming school-based induction. **The New Educator**, v. 8, p. 109-138, Feb. 2012.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

CARTER, Kathy *et al.* Processing and using information about students: A study of expert, novice, and postulant teachers. **Teaching and Teacher Education**, v. 3, n. 1978, p. 147–157, 1987.

CARVALHO, Maria R. V. Perfil do Professor da Educação Básica, Série Documental **Relatos de Pesquisa**, 41. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2018.pdf>

GARIGLIO, J. A.; SANTOS, L. dos. *A inserção na docência por egressos do PIBID: da formação aos desafios da vida profissional*.

3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2. Acesso em: 17 abr. 2020.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Learning and unlearning: The education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, n. May 2002, p. 5–28, 2003.

CORREA, Priscila M.; PORTELLA, Vanessa C. M. As Pesquisas sobre Professores Iniciantes no Brasil: uma revisão. **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v.15, n. 2, p 223-236, 2012.

FANTILLI, Robert; MCDUGALL, Douglas. E. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. **Teaching and Teacher Education**, 25(6), 814–825, 2009.

FEIMAN-NEMSER, Sharon *et al.* A conceptual review of literature on new teacher induction. **National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching**, p. 1-48, 2001.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GATTI, Bernadete *et al.* Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **São Paulo: FCC/SEP**, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24112014-pibid-arquivoanexado-pdf/view>. Acesso em: 11 abr. 2020.

GOLD, Yvonne. Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. *In*: J. Sikula, T. J. Butterly, & E. Guyton (Eds.), **Handbook of research on teacher education**, 2nd ed., pp. 548–594, 1996. New York: Macmillan.

GONÇALVES, Gláucia S. Q. *Inserção Profissional de Egressos do PIBID: Desafios e Aprendizagens no Início da Docência*, 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. p. 31 a 62. Porto: Porto Editora, 1992.

INGERSOLL, Richard. Is there really a teacher shortage? A report co-sponsored by the Center for the Study of Teaching and Policy and the Center for Policy **Research in Education**. **Seattle**: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy, 2003. 150 p.

LIMA, Emilia F. (Org.). **Sobrevivências: no início da docência**. Brasília, Liber Livro: 2006.

MARCELO-GARCÍA, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de educacion**, n. 6, 1999, p. 1-15.

NÓVOA, António. ENTRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OFSTED. The annual report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools: Standards and quality in education 2000/01. London: **Office of Standards in Education**, 2001, p.183.

OLIVEIRA, Fernanda L; CRUZ, Giseli B. A. inserção profissional de um egresso do PIBID: O caso de uma professora de matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, V. 32, N. 2, pp. 5-23, 2019.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

SCHERFF, Lisa. Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, p. 1317–1332, 2008.

SIGNORELLI, Gláucia; ANDRÉ, Marli. Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes. **Revista *Devir Educação***, Lavras, vol.3, n.2, p.27-52 jul./dez., 2019.

SILVA, Kátia A. C. P. C. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. *In: Anais [...] das Reuniões Anuais da ANPEd. 38º Reunião Anual da ANPEd, São Luis, MA, 2017.* Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt08_i_textokatiacurado.pdf. Acesso em: 17 abr. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 252p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

VALE, Daniel O. C. Os saberes docentes construídos por egressos do Pibid de Educação Física em início de carreira. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Reserch**, v. 54, n. 2, p. 143- 178, 1984.

WEISS, Eileen M. Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. **Teaching and Teacher Education**, v. 15, n. 8, p. 861–887, 1999.

Agradecimentos

Ao fundo de Incentivo à Pesquisa – FIP PUC Minas, pelo financiamento da pesquisa “A inserção na docência por egressos do Pibid: aprendizados e dilemas”, desenvolvida nos anos de 2019 e 2020. Aos demais membros da equipe de pesquisadores participantes da pesquisa: Ev Angela Batista R. de Barros (PUC Minas); Andreia dos Santos (PUC Minas); Maria Jaqueline de Grammont M. de Araújo (UFSJ); Elaine Cândida V. M. Sartori (PUC Minas); Vânia de Fátima Noronha Alves (PUC Minas); Andréa Silva Gino (UEMG); Yara Caroline Nunes Tavares (Bolsista Iniciação Científica); Letícia Costa Marcolan (Bolsista Iniciação Científica).

Contribuição dos autores

Autor 1: Participação ativa em todas as etapas da pesquisa e na elaboração do artigo.

Autor 2: Coordenadora da pesquisa, com participação ativa em todas as etapas e na elaboração do artigo.

Enviado em: 05/maio/2020 | Aprovado em: 17/março/2021