

Trajetórias formativas e iniciação à docência de egressos do PIBID – Pedagogia: movimentação do *habitus* e ampliação de capital cultural

Educational paths and the initiation to teaching scholarship program for Education Program Graduates: *habitus* movement and the expansion of cultural capital

Sandra Novais Sousa

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS)

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(UFMS)

Resumo: O artigo tem, como objetivo, compreender a movimentação do *habitus* e ampliação do capital cultural de egressos do subprojeto do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) em que atuam como iniciantes na docência. Utilizou-se como referencial a teoria bourdieusiana, sobretudo os conceitos de *habitus*, campo e capitais. Como procedimentos metodológicos, foi realizada análise de relatórios produzidos pelos agentes no período em que participavam do PIBID, bem como de entrevistas em que narram suas experiências como professores iniciantes. Como resultados, aponta-se o movimento do *habitus*, ou seja, dos esquemas de apreciação e julgamento interiorizados pelos agentes, que se exteriorizam em novas práticas de alfabetização e em estratégias de enfrentamento frente à concepção de estudante, ensino, currículo e avaliação hegemônicas nas escolas públicas.

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Alfabetização. Habitus. Capital Cultural.

Abstract: The objective of this article is to understand the *habitus* movement and the expansion of the cultural capital of graduates of the Initiation to Teaching Scholarship Program (Pibid) subproject of the Education program of the Mato Grosso do Sul State University (UEMS), in which they today act as beginners in teaching. The Bourdieusian theory was used as reference, mainly the concepts of *habitus*, field and capitals. Methodologically speaking, we conducted the analysis of reports produced by the agents during the period in which they participated in the Pibid as well as interviews in which they narrate their experiences as beginning teachers. As for the results, we stress the *habitus* movement, that is, the appraisal and judgment schemes internalized by the agents, which are expressed in new literacy practices and in strategies to cope with the hegemonic conceptions of student, teaching, curriculum and evaluation in public schools.

Keywords: Pibid. Teacher training. Literacy. Habitus. Cultural Capital.

Introdução

As pesquisas que tratam de questões relacionadas à valorização da carreira têm destacado como fatores de relevância não apenas a pouca atratividade da carreira docente entre os concluintes do ensino médio, mas também a evasão daqueles que a escolhem logo nos primeiros anos da docência (GATTI et al., 2009; ANDRÉ, 2012; GIOVANNI, MARIN, 2014). A falta de atratividade para novos profissionais e de retenção daqueles que ingressaram não está ligada exclusivamente ao aspecto da remuneração, ainda que este seja um fator importante. Outros elementos individuais ou contextuais interferem nessas escolhas, seja para considerar a opção pela docência viável ou para descartá-la como possibilidade profissional. De fato, nem sempre os que optam pelas licenciaturas o fazem por considerá-las atrativas: "Muitas vezes não há escolha apriorística, mas inserção por oportunidades particulares." (GATTI et al., 2009, p.143).

Essa 'escolha não apriorística' ou 'oportunidade particular', citadas por Gatti et al. (2009) está relacionada à desigualdade de oportunidades denunciadas por Bourdieu e Passeron (2014), que fazem com que haja variações nas chances objetivas de estudantes segundo sua classe de origem, o que influencia "[...] 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).

Assim, muitos estudantes que optam pelas licenciaturas o fazem mais devido à menor concorrência dos cursos ou às mensalidades mais acessíveis do que, necessariamente, por afinidade profissional ou identificação com a área do ensino (ANDRÉ, 2012), elemento que se torna preocupante quando se observa o perfil geral desses estudantes, que, segundo Gatti et al. (2009, p. 14), é formado por egressos do ensino médio que possuem defasagens significativas em sua formação acadêmica, posto que "[...] 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".

Essas dificuldades demonstradas nas avaliações que selecionam os futuros acadêmicos sinalizam, por sua vez, 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). A ausência dessa 'riqueza cultural', em uma perspectiva bourdieusiana, implica compreender o que o autor define como 'capital cultural'.

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).

Nesse sentido, o capital cultural consiste em um princípio de diferenciação, assim como o capital econômico, sendo como este último também desigualmente distribuído. Conforme Bourdieu (2013, p. 306), "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”. As pesquisas sobre o perfil dos licenciados sinalizam que estes não são oriundos das frações de classe que detêm maior volume de capitais (econômico, social, cultural ou simbólico), ou seja, não estão entre aqueles que apresentam um *habitus* que favoreça a identificação e o acompanhamento dos códigos linguísticos, culturais e científicos que são privilegiados no ambiente acadêmico, e demonstram, portanto, dificuldades tanto em ingressar como em se manter na universidade.

O *habitus* 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” (BOURDIEU, 2013, p.306). Ou seja, o fato de muitos acadêmicos não apresentarem, segundo pode se inferir das pesquisas sobre o perfil dos licenciandos, um *habitus* de origem que esteja em consonância com as exigências da profissão docente, aponta a relevância de se pesquisar se houve, durante a formação, a oferta de oportunidades de movimentação desse *habitus* e ampliação do capital cultural. Utilizar o conceito de *habitus* implica compreender os professores – iniciantes ou não – como agentes que, ao serem confrontados com situações novas e desafiantes, podem modificar suas estruturas de percepção e suas ações, pois o *habitus* não está vinculado ou restrito ao ‘destino’ provável, delineado e marcado tão somente pela origem social. (BOURDIEU, 1992).

Além das dificuldades de ingresso, permanência e conclusão do curso de licenciatura, outro desafio encontrado ao se inserir na carreira docente está ligado à falta de políticas de acompanhamento, apoio e orientação aos professores iniciantes, sendo o acolhimento dos profissionais em início de carreira dependente mais da vontade individual de gestores, coordenadores pedagógicos e dos pares profissionais de cada instituição, devido à não existência de 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. Em relatório sobre pesquisa realizada em 19 secretarias de educação, 6 estaduais e 13 municipais das 5 regiões do território brasileiro, André (2012, p. 118) aponta que "não foram encontradas ações formativas voltadas aos professores iniciantes; [...] Não há acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula após a formação continuada"

Diante desse contexto brevemente apresentado, tomamos como objeto de estudo o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma política pública lançada pelo governo federal por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que apresenta como objetivos: “[...] 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)

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, por maior participação dos acadêmicos no planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas, além do recebimento da bolsa de auxílio.

Na pesquisa completa desenvolvida junto a um Programa de Pós-Graduação, Doutorado em Educação, realizamos análise documental dos editais, relatórios e documentos legais do PIBID, de um modo geral, desde o seu lançamento até o ano de 2017, bem como de um subprojeto do PIBID, intitulado *Ateliês*, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Analisamos, ainda, relatórios escritos por 10 ex-pibidianos durante o período em que participaram do PIBID, nos quais narram as situações formativas vivenciadas nas reuniões com a coordenação de área, os momentos de observação de aulas nas escolas e a prática da docência em pequenos grupos de estudantes com dificuldades no processo de alfabetização, em espaços denominados nesse subprojeto de ‘ateliês de alfabetização’. Foram realizadas, também, entrevistas narrativas com ênfase nas questões de socialização primária na infância, escolarização, formação acadêmica e início profissional.

Dessa forma, pudemos ter uma dimensão mais ampla da trajetória dos agentes, hoje profissionais atuantes em escolas públicas, por meio do cruzamento de dados dos relatórios, produzidos durante a formação no curso de Pedagogia e das entrevistas narrativas em que trataram, sob o olhar de um profissional já formado, tanto das vivências anteriores à formação inicial como aquelas experienciadas durante e após a conclusão do curso, em sua iniciação à docência.

Nesse artigo, focalizamos os relatórios que narravam as experiências dos então pibidianos na regência durante os ‘ateliês de alfabetização’ e os trechos das entrevistas que tratavam do início profissional e, principalmente, que forneciam indicativos de movimentação do *habitus* e do capital cultural desses egressos, propiciado pelas vivências no Pibid.

Habitus e capital cultural em movimento: as vivências com a regência no Pibid - Pedagogia

Dentre os 10 agentes, selecionamos, para apresentação nesse recorte da pesquisa 3 participantes, as professoras iniciantes Ane, Kelly e Eli, escolhidas a partir do critério de pertencerem a diferentes turmas do curso de Pedagogia em questão e a diferentes faixas etárias. Optamos, nas citações, por manter apenas a inicial dos nomes em letra maiúscula, ainda que sejam colocados dentro dos parênteses, a fim de diferenciar os excertos dos relatórios de citações de outros autores. As datas que se seguem ao nome referem-se ao ano em que o relatório foi produzido ou ao ano da entrevista, realizada em 2017.

Ane estava com 24 anos à época da entrevista, cursou a Pedagogia entre 2010 e 2013, participou durante três anos do PIBID e estava atuando na carreira docente há 2 anos e 6 meses, tendo ingressado, no final de 2017, em um Programa de Doutorado em Educação em uma universidade pública. Kelly, 35 anos, iniciou a graduação em 2012 e a concluiu em 2015; participou durante três anos do PIBID, possuía 2 anos de experiência como docente e estava cursando uma especialização em Educação Especial. Eli, 42 anos, foi da turma 2011-2014, permaneceu dois anos no PIBID, havia concluído uma especialização em Educação Especial e estava há um ano e 8 meses como professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

O subprojeto *Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: construindo práticas eficazes* teve início em 2011, consistindo em "[...] um projeto de estágio que integra 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).

A imersão dos pibidianos no contexto escolar, no contexto do subprojeto em questão, foi acompanhada tanto pela universidade como pela escola. A formação dos bolsistas seguiu uma dinâmica em que, nas primeiras semanas de desenvolvimento do projeto, foram realizadas reuniões semanais, com o objetivo de estudar sistematicamente o processo de alfabetização e letramento. Nessas reuniões formativas, os licenciandos tiveram contato com leituras teóricas sobre a alfabetização inicial e discussões sobre estudo de casos, conforme narra a Professora Ane (2017): "[...] 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]."

Assim, fez parte do processo formativo promovido pelas reuniões do subprojeto desnaturalizar as concepções de alfabetização e ensino presentes no campo no qual eles futuramente estariam inseridos como profissionais, lidando com as regras do jogo, com a mesma burocracia que perceberam, a fim de que tivessem condições de firmar posições, contrapor-se, empreender uma prática que se diferenciasse do que percebiam como equivocadas.

Nesse sentido, realizavam efetivamente ações como docentes nos chamados ateliês de alfabetização, espaços em que os pibidianos atendiam a, no máximo, cinco estudantes por vez, escolhidos pelas professoras regentes, em função de suas dificuldades no processo de alfabetização. Nos ateliês, a proposta era de realizar atividades diferenciadas e criativas que se contrapusessem aos métodos conservadores ou tradicionais de alfabetização, pautados na memorização e repetição mecânica de letras e sílabas.

A prática de regência, aliada às atividades de observação dos professores experientes, às memórias de suas experiências como alunos na escola básica e às provocações nas reuniões de formação na universidade visavam propiciar 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.

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, a contraposição das teorias aprendidas na universidade com a observação das práticas vigentes e incentivadas na escola, ao mesmo tempo em que assumiam nos ateliês 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 uma reflexão potencialmente formativa de novos *habitus* como professores, advindos do capital cultural científico que estavam ampliando.

Em relação à retirada dos estudantes da sala, no mesmo turno de ensino, para os ateliês, observamos nos relatórios que essa dinâmica causou alguns conflitos entre pibidianos e professores. Outra reclamação recorrente em vários relatórios relaciona-se à frequência com que conseguiam realizar os ateliês frente às demandas do calendário escolar. Como exemplo destes, citamos 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 de 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, 2013), 'alfabeto móvel' (Kelly, 2014), 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, 2013). 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, 2013).

Nesse sentido, ao provocar essas reflexões, acreditamos que o Programa possa contribuir para a formação de professores alfabetizadores com disposição para empreender práticas que superem esse modelo de 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.

A própria dinâmica encontrada na escola desfavorece um trabalho diferenciado, que respeite o ritmo de aprendizagem das crianças. Kelly, em um relatório de 2014, narra que a professora regente "pediu para substituir cinco alunos; são alunos que tanto em sala quanto no ateliê ficam alheios às atividades." Sua frustração, segundo relata, foi perceber "que realmente desses cinco que saíram, apenas um teve um pequeno avanço." (Kelly, 2014). Os avanços na alfabetização de estudantes que apresentam dificuldades nem sempre são na velocidade e no ritmo esperado pelo sistema educacional oficial, que se pauta pela premissa de que existe uma 'idade certa' para se consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita. A então pibidiana Kelly percebeu, no entanto, que às vezes é preciso 'desacelerar' para que as crianças aprendam: "Pude perceber que alguns alunos da turma, ao receberem auxílio em casa, conseguiram caminhar e estão empolgados porque viram que são capazes. Tenho voltado minhas atividades para o uso do alfabeto móvel e jogos; percebi que o meu desacelerar também se fez necessário." (Kelly, 2014).

Essa percepção provocou reflexões sobre o futuro exercício da docência e a possibilidade de se empreender outra prática que se contrapusesse a essa exigência do sistema, ou seja, que não lançasse mão da repetição e dos métodos tradicionais para atender a uma expectativa que se entendia como equivocada em relação à alfabetização:

A turma desse ano tem me feito refletir muito quanto às práticas docentes, fico imaginando o que eu faria se fosse a regente da turma. Preciso ter em mente isso para quando o desespero e as cobranças chegarem eu não perder a direção e comece a mesclar, julgando-me uma professora eclética. Um dos pontos também essenciais que pude perceber com essa turminha é saber a hora de desacelerar mesmo que para isso tenhamos que enfrentar as pressões burocráticas. Avançar conteúdo para cumprir planejamento é apenas mascarar. Senti que o desacelerar é sim ganhar tempo. (Kelly, 2014).

As experiências como docente nos ateliês se mostraram formativas também pela reflexão sobre o que não dava certo ou em relação às adaptações necessárias para se realizar as atividades. Ane (2012) narra que, em uma proposta em que os alunos deveriam circular palavras, ela achou "que deveria ler todo o texto, mas estava enganada, pois eles na hora identificaram onde estavam escritas; sinceramente eu me surpreendi não imaginei que alguém saberia", ou seja, em seu planejamento para essa atividade a pibidiana parece ter subestimado a capacidade das crianças, ao passo que em outra parece ter superestimado, pois "eles ficaram desesperados me perguntando 'professora o que está escrito aqui, qual que tem que colar', então escrevi a palavra no alfabeto móvel e eles iam me ajudando".

Tais vivências, aliadas ao estudo teórico sobre os processos de alfabetização - ampliação do capital cultural científico - e às observações das práticas dos professores regentes - que nem sempre, segundo os relatórios, iam ao encontro das práticas que se

defendia na perspectiva teórica adotada no subprojeto - propiciavam a movimentação dos esquemas de percepção e julgamento interiorizados pelos acadêmicos acerca da atividade docente de alfabetização, ou seja, do *habitus*.

Os efeitos do Pibid na iniciação à docência

Foram realizadas entrevistas narrativas com os dez egressos, dos quais trouxemos excertos de 3 nesse artigo, 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).

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 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. A técnica utilizada para a análise dos dados foi a Análise de Discurso, tomando-se o discurso, conforme explicita Orlandi (2015), como a palavra em movimento ou a prática de linguagem. A Análise de Discurso 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).

A busca, portanto, foi pela compreensão de como os objetos simbólicos, representados nessa pesquisa pelos relatórios produzidos durante a participação no PIBID e as narrativas coletadas nas entrevistas produziram sentidos. Dessa forma, a Análise de Discurso não estaciona na interpretação, mas, conforme Orlandi (2015), trabalha seus limites e seus mecanismos como parte dos processos de significação, sem buscar tão somente as regularidades significativas, ou seja, utilizar as histórias de vida para exemplificar casos e

generalizar resultados, pois se compreende o caráter pessoal e individual dos agentes em sua interpretação dos fatos narrados. O trabalho do pesquisador, mais do que forçar generalizações, é abstrair desses relatos, com base na teoria utilizada, o conhecimento que pode ser produzido.

Feitas essas considerações, escolhemos para análise e apresentação alguns excertos das entrevistas das 3 agentes, cujos nomes (fictícios) serão seguidos pelo ano em que foi realizada a entrevista. 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.

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).

Na entrevista completa, tratamos questões relacionadas à socialização primária, à escolarização básica, à formação acadêmica e ao início da carreira profissional, buscando indícios de movimentação do *habitus* e do capital cultural na trajetória de vida dos agentes e as influências do PIBID nesse processo. No recorte que trouxemos para a escrita desse artigo, focalizamos as experiências de iniciação à docência e os efeitos do PIBID nas práticas voltadas à alfabetização.

Inicialmente, perguntamos aos agentes se a participação no PIBID havia influenciado sua primeira contratação após a conclusão da Pedagogia. Kelly e Eli responderam que sim, foram contratadas, inclusive, pela mesma escola em que realizaram o PIBID. Ane, embora não tenha sido contratada pela mesma escola em que participou do Pibid, segundo ela porque "não tinha como, eram muitos pibidianos para ficarem todos lá, e já havia muitos professores concursados" (Ane, 2017); narra que, quando foi procurar emprego, "foi como se estivesse indo à guerra e a munição mais importante que tinha era o PIBID." (Ane, 2017). A agente relata:

[...] quando eu fiz meu currículo e fui entregar nas escolas, lá constavam os meus 3 anos de PIBID e em uma das escolas que eu deixei o currículo

a diretora conhecia o PIBID e sabia que a escola que nós participamos ganhou um prêmio como melhor gestão, 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, grifo nosso).

Essa prática diferenciada de trabalho pode ser um dos efeitos da articulação entre teoria e prática vivenciada durante a participação no programa, em que se colocava a prática docente observada nas salas de aula e as ações realizadas pelos pibidianos nos ateliês como objeto de estudo à luz da teoria nas reuniões formativas do subprojeto.

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.

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." (Kelly, 2017). No entanto, comparando essa situação com sua primeira experiência após formada, em que trabalhou por uma semana em uma escola particular, diz que na escola da rede privada, em que "ninguém sabia o que era o PIBID", quando ela "entrava na sala dos professores, a conversa parava." (Kelly, 2017), fazendo alusão à falta de acolhimento ao professor iniciante percebido nessa instituição.

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 line³, 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 instituição e que precisam ser alvo de cuidado por parte dos gestores em relação ao professor 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 traumatizante. 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.

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 também 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 ao encontro dos 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).

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.

A condição de professor contratado, por sua vez, traz insegurança aos professores e 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 (2004) 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 está 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. 23-24).

Dessa forma, percebemos o quanto é complexa a relação educativa e o quanto é desafiador instituir novas práticas e contrapor-se 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."

Os resultados de nossa pesquisa resultam na tese que defendemos, qual seja, 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.

Os resultados sinalizam que 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).

Compreender que o Pibid potencializa esse movimento não significa dizer que não se tenha a ocorrência de outros fatores ou minimizar as contribuições do próprio curso de Pedagogia. Consideramos que o fato de termos utilizado uma abordagem biográfica, a fim traçar a trajetória formativa desses agentes desde a sua socialização primária até a conclusão da licenciatura e início da docência, atesta que levamos em consideração o inteiro processo, embora nossa análise recaia em especial no PIBID, por ser nosso foco de estudo.

As primeiras aproximações realizadas na pesquisa completa demonstraram, por meio da análise das histórias de vida dos 10 agentes, 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, embora alguns relatem o gosto pela leitura, o incentivo ao estudo ou práticas esporádicas de um lazer cultural na infância, mais no sentido de compensação ou de tentativa de melhoria do padrão de vida pela escola, ou seja, com a escola sendo representativa de um potencial caminho para ascensão social e não necessariamente para ampliação do capital cultural.

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 curso de Pedagogia da universidade em questão, são citados pelos agentes elementos que diferenciam a proposta de formação inicial, como a leitura de clássicos, a participação desde o primeiro semestre em estágios supervisionados, disciplinas que propunham a formação de um professor pesquisador, com um olhar mais crítico para o sistema educacional, denominada Itinerários Científicos, presente nos 4 anos do curso, e disciplinas voltadas para a ampliação das vivências culturais, intitulada Itinerários Culturais, também ministrada do 1º ao 4º ano do curso. No entanto, segundo os agentes, essa

formação não surtiu, muitas vezes devido à abordagem ou à didática de alguns professores da universidade, efeitos próximos aos que as experiências com o PIBID propiciaram. No grupo de agentes pesquisados, houve unanimidade sobre as contribuições do Programa para ampliar o conhecimento do campo educacional e, mais especificamente, o capital cultural científico relacionado ao ensino e aprendizagem da escrita.

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 aproximada, que seria a articulação teoria e prática propiciada pelo contato com a rotina da escola. No entanto, esse contato por si mesmo 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 (1984, p. 14), “[...] o fato de não existirem duas histórias individuais iguais faz com que não existam 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, sofreram 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.

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, sendo 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.

Por último, sem negligenciar o momento atual, endossamos as preocupações causadas nos pesquisadores da área de formação de professores pelas notícias que envolvem o fim do PIBID ou sua substituição pelo Programa de Residência Pedagógica, o que sugere a necessidade de acompanhamento e de mais pesquisas sobre a temática.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p. 112-129, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 1984.
- _____. **Pierre Bourdieu avec Lœic Wacquant**. Réponses. Paris: Seuil, 1992.
- _____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Unesp, 2004.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013. (Coleção Estudos, 20).
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. **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, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.

LAHIRE, Bernard. **A Cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

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. Acesso em 08 ago. 2017.

NOTAS:

ⁱ Utilizamos o termo "idade certa" em referência ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), lançado em 2012, que tem o objetivo de formar alfabetizadores para que as crianças aprendam a ler e a escrever até os 8 anos de idade, idade considerada nessa política como a correta. Colocamos o termo entre aspas devido a essa concepção não ser unanimidade entre os estudiosos do tema que não compreendem a alfabetização como a aquisição de uma técnica de codificação e decodificação de palavras, mas como uma aprendizagem conceitual e processual. Nesse sentido, conforme Ferreiro (2011, p.15) tanto "[...] as crianças têm o mau costume de não pedir permissão para começar a aprender", ou seja, não teria uma idade certa para se iniciar esse processo, como também sua consolidação dependeria das oportunidades de aprendizagem a que tiverem acesso, além de outros fatores (biológicos, cognitivos e sociais), que tornariam inconsistente afirmar que existiria uma idade correta para finalizar esse processo.

ⁱⁱ 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

Sobre as autoras

Sandra Novais Sousa é Doutora em Educação, professora do curso de licenciatura em Química do IFMS - campus Coxim, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Jacira Helena do Valle Pereira Assis é Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e dos programas de mestrado e doutorado em Educação e Antropologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Recebido em: 05/03/2018

Aceito em: 10/09/2018