

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESORES E A AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DA DOCÊNCIA

DIANA MARTINS TIGRE
Universidade do Estado da Bahia
dtigre55@yahoo.com.br

RESUMO

Trata-se de um estudo de caso qualitativo, que apresenta os resultados parciais da avaliação do aprendizado de 24 alunos/bolsistas de iniciação à docência (ID), que participam do projeto: “Educação Física: saberes docentes na/da cultura corporal”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), de um curso de Licenciatura em Educação Física (EF) de uma universidade pública baiana. Analisamos os conhecimentos adquiridos pelos alunos/bolsistas de ID, a percepção deles em relação à iniciação à docência e buscamos entender como foram superados os desafios destes nessa fase inicial do projeto, de agosto de 2018 à julho de 2019. Partimos da epistemologia da prática, que abrange a importância da articulação teoria e prática para a mobilização de saberes docentes na formação inicial. Investigamos o aprendizado no projeto a fim de repensar as trilhas a serem percorridas para alcançarmos nossos objetivos até sua conclusão em fevereiro de 2020. Os dados da pesquisa apontam para a importância da experiência de iniciação à docência, para a formação inicial de professores, uma vez que a mesma vem possibilitando o conhecimento do contexto escolar, da relação professor-aluno, do trabalho docente e a consequente aquisição de conhecimentos teórico-práticos.

Palavras chave: Formação inicial, Professores; Avaliação; Aprendizado; Docência.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Tardif (2013, p. 552) desde os anos de 1980, “[...] a profissionalização constitui certamente a transformação mais substancial que se faz necessária na educação”. Contudo, no Brasil a formação inicial de professores parece ser um desafio hercúleo, haja vista a falta de reconhecimento da docência como profissão, o que corrobora para seu entendimento como vocação ou ofício.

Assim, o ensino como vocação, que teve sua origem na Europa nos séculos XVI e XVIII e fora entregue as comunidades religiosas protestantes e católicas, priorizou em sua compreensão a conduta moral do professor, devendo este demonstrar a partir do ensino suas virtudes. Neste modelo, o trabalho docente podia ser realizado por leigos, pois não se exigia uma formação mínima para atuar como professor (a) (TARDIF, 2013).

Já no modelo que entende o ensino como ofício, e que surgiu no século XIX, no processo de secularização e de desconfessionalização das sociedades ocidentais, a atividade docente vai sendo aos poucos integrada às estruturas do Estado, tornando-se contratual e salarial. Nesse molde, o ensino passa a oferecer ganhos, como a aposentadoria, segurança e permanência no emprego, contudo começa-se a exigir dos professores uma formação, que vai se alongando do ensino secundário ao nível terciário. (TARDIF, 2013).

Então subentendido como vocação ou ofício, o ensino foi sendo assumido por diferentes atores, que nem sempre tiveram uma formação sólida e de natureza universitária, que possa garantir ao ensino uma base de conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento (TARDIF, 2000). Junto a isso, corroboram às análises de Gatti (2010) sobre a formação inicial de professores em nosso país. A autora afirma a partir de suas pesquisas a necessidade de se repensar a qualidade da formação dispensada, pois infelizmente, os modelos de curso de Licenciatura, ainda privilegiam o modelo 3 + 1, que dão maior atenção à formação disciplinar específica, em detrimento da formação pedagógica.

Além disso, tanto as características dos alunos que chegam aos cursos de licenciatura, quanto dos próprios currículos dos cursos e suas condições de funcionamento, sinalizam um cenário preocupante que coadunam nessa mesma perspectiva. (GATTI, 2010).

Gatti e Barreto (2009) mostram que esse quadro atual da formação de professores no Brasil, esta atrelada a falta de valorização docente, a carência de investimento público na formação inicial e continuada e ao descompromisso com a educação de qualidade, o que corrobora com o baixo rendimento escolar.

Desse modo, o texto em tela apresenta os resultados de uma pesquisa que busca analisar o aprendizado de alunos/bolsistas de iniciação à docência (ID) de um núcleo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Educação Física, de uma universidade pública baiana, a fim de avaliar o projeto em andamento e repensar suas ações até sua conclusão em 2020. O núcleo de iniciação à docência investigado, conta com 28 bolsistas, sendo 24 de ID, três (3) supervisores (professores da educação básica) e um (a) coordenador (a) de área.

As atividades do núcleo se iniciaram em agosto de 2018, após sua aprovação, conforme o Edital nº 7/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para a seleção de núcleos/projetos do PIBID. O programa tem como objetivos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem e outros. (CAPES, 2018).

Nesse entendimento, vale destacar que coadunamos com Tardif (2008), quando ele diz que para ser professor é preciso aprender a ensinar, e para ensinar, o professor precisa ter conhecimentos, pois ninguém ensina algo à outra pessoa, uma vez que não tenha um certo conhecimento sobre aquilo que pretende ensinar. Sendo assim, o ato de conhecer é base para o ensino, ficando também imperativo aos que pretendem ensinar, adquirir outros conhecimentos para além do chamado conhecimento do conteúdo, como por exemplo, o “saber ensinar”, ou seja, sua interactuação entre outros saberes.

Espera-se então, que o projeto possa oferecer aos alunos/bolsistas do ID do curso de Licenciatura em Educação Física, uma formação que articule teoria e prática, próxima à realidade das escolas estaduais e municipais, e que os futuros professores possam desenvolver os conhecimentos necessários ao trabalho docente, fomentando uma formação mais sólida, articulada ao contexto social, que permita a eles entender o que é preciso aprender para ensinar.

Para tanto, tomamos como fundamentação teórica os estudos de Luckesi (2018), Verhine (2015), Tenório e Santos (2012), Dias Sobrinho (2003), Lima et al (2013), Gatti (2006) e outros, a fim de captarmos os conceitos básicos para a nossa pesquisa sobre o aprendizado de alunos/bolsistas de ID, de um núcleo do PIBID de EF, vinculado a um curso de Licenciatura.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A avaliação do aprendizado de alunos/bolsistas de ID, de um projeto formativo de um curso de Licenciatura (PIBID), nos insere em um campo específico de conhecimentos da Educação, que requer repensarmos o que é a avaliação no ensino superior, verificando seus métodos e finalidades.

Conforme Luckesi (2018), a avaliação é um processo que todos os seres humanos praticam, seja por meio do senso comum cotidiano, ou através do uso consciente e crítico para o qual existem variados recursos metodológicos de investigação. Então, consideramos que o ato de avaliar é:

[...] constitutivo do ser humano, desde que é um dos seus modos de conhecer a realidade, no caso, sob a ótica da qualidade de tudo o que existe, seja ela natural ou cultural, fator que torna universal o ato de avaliar. (LUCKESI, 2018, p.22).

Entendendo que avaliar faz parte da vida de todo ser humano, ratificamos com Luckesi, quando ele diz que o objetivo da avaliação é: “[...] exclusivamente revelar algo a respeito da realidade” (LUCKESI, 2018, p.23). Esse fato, pode orientar aquele que avalia para tomar decisões, sobre o que fora avaliado, buscando a partir dos dados e informações encontradas na avaliação, entender o contexto investigado, seus sujeitos, acontecimentos e sua complexidade.

Nesse sentido, para avaliar um processo, um fato ou acontecimento, o avaliador deve inicialmente buscar definir os objetivos para sua avaliação, e seus conceitos em diferentes níveis de aplicação da educação. Neste cenário, devemos ter ciência de que:

[...] as avaliações habituais e inconscientes, avaliações baseadas no senso comum, por vezes, implicam atos intempestivos, situação em que são tomados por uma reação emocional abrupta e até mesmo inesperada [...] (LUCKESI, 2018, p.26).

Assim, avaliar requer que compreendamos também os motivos que nos levam a tal tarefa, ou seja, para que iremos utilizar as informações e dados levantados, pois o uso dos seus resultados pode ter diferentes fins, entre eles aqueles ligados ao diagnóstico de um processo de ensino aprendizagem, ou ainda com fins seletivos, ou probatórios. Explica Luckesi (2018, p. 58):

Os usos dos resultados do ato avaliativo em educação, nesse contexto, podem estar comprometidos com o indivíduo (o estudante), sua ação e o seu desempenho em sua aprendizagem; ou com uma instituição educativa e seu respectivo desempenho; ou ainda com um sistema de ensino e seu respectivo desempenho.

A avaliação com fins diagnósticos, é aquela na qual os seus resultados são utilizados para subsidiar decisões, ou seja, informações de base para as escolhas do que e de como fazer diante das circunstâncias encontradas no contexto pesquisado. Esse tipo de avaliação só pode ocorrer se a ação estiver em andamento, pois pretende-se a partir dos resultados encontrados, lançar-se mão de novas estratégias e ações para que os objetivos propostos sejam satisfatoriamente alcançados. Assim, o uso diagnóstico da avaliação pode também servir de alerta para que o gestor esteja atento à concretização do resultado de suas ações (LUCKESI, 2018).

Já no caso do uso probatório da avaliação, está se dá já no fim das ações de um determinado processo, quando se atém a aprovação ou reprovação do objeto investigado. O objeto pode ser pessoas, bens, experiências ou produtos, sendo ao final do processo revelado a sua qualidade. A avaliação com finalidades seletivas, mantém-se ligada às situações de concurso, praticada nas diferentes áreas da vida humana, e esta a serviço da classificação, que deverá estar de acordo com determinados critérios e/ou regras de corte. (LUCKESI, 2018).

É por isso que Tenório e Santos (2012) afirmam que existem diferentes visões sobre a avaliação. Isso, claro, em função do conhecimento de mundo de cada autor, pois para cada um, existe uma diferente orientação filosófica e prática de avaliação. Dias Sobrinho (2003) lembra também que a avaliação pode ter diferentes contornos de acordo com o nível de ensino em que é proposta e afiança que a avaliação da educação superior foi instituída a partir da Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). (BRASIL, 2004).

Contudo, antes da criação do SINAES, houve também outros programas de avaliação da educação implantados, como o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), primeira iniciativa do Governo Federal, que em 1983, se desenvolveu no final dos governos militares, motivado pela experiência bem sucedida da CAPES na avaliação dos programas de pós-graduação. Criado com o objetivo de conhecer a realidade, para refletir sobre sua prática, conforme uma abordagem sistêmica, o programa nem chegou a apresentar seus resultados, pois com a mudança de governo e a disputa interna pelo Ministério da Educação, o mesmo foi desativado, vindo em 1993, a ser elaborado o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) (LIMA ET AL, 2013).

Já a Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, conta com 16 artigos, nos quais são apresentados os objetivos, finalidades, a cooperação entre os sistemas de ensino, sua forma de desenvolvimento, o que deverá assegurar, o que se espera da avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), buscando identificar o perfil e o significado da sua atuação (missão e plano de desenvolvimento institucional, a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, a responsabilidade social da instituição, sua comunicação com a sociedade, as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, sua organização e gestão da instituição, a infraestrutura física, planejamento e avaliação, políticas de atendimento aos

estudantes, sustentabilidade financeira), assim como a identificação das condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, avaliando o desempenho dos estudantes a partir do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), sendo o mesmo componente curricular obrigatório (conforme o 5º § do Art. 5), e sendo o mesmo de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Para esse processo, se organizou também uma Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), a qual caberá: propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos de avaliação institucional, estabelecer diretrizes para organização e designação de comissão de avaliação, formular propostas para o desenvolvimento das IES, articular-se com os sistemas estaduais de ensino, visando estabelecer ações e critérios comuns de avaliação e supervisão da educação superior. (BRASIL, 2004).

Quanto aos objetivos do SINAES, o mesmo deverá assegurar o processo de avaliação nacional das IES, tendo como finalidades, a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetiva acadêmica e social e etc. O SINAES deverá ser desenvolvido a partir de cooperação entre os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal, conforme o §2º do Art. 1º da Lei 10.861/2004, e cada IES deverá criar sua Comissão Própria de Avaliação (CPA) com fins de garantir que sejam atendidos os compromissos firmados junto MEC pela instituição. (BRASIL, 2004).

Porém, para Verhine (2015), o SINAES embora possa ter intenções avaliativas ele também tem propósitos de regulação, pois para o mesmo autor, avaliação e regulação são processos distintos, complementares e antagônicos, cabendo entendermos essa relação e suas tensões para assegurar medidas que assegurem sua independência e a autonomia.

Nesse mesmo discurso, Dias Sobrinho (2003) concebe que a avaliação da educação superior pode tanto estar a serviço de um sistema de regulação, como também de emancipação. Essas duas possibilidades demonstram a contradição existente entre diferentes concepções e práticas de avaliação. Assim a avaliação entendida como meio de regular o sistema das IES, ele está interligado a um carácter controlador, que na maioria das vezes não considera fatores mais qualitativos de interpretação da realidade, pois tem como agenda a modernização e a privatização, tendo como centralidade as reformas da educação superior, a transnacionalização e a funcionalização econômica da educação superior. Segundo o mesmo autor:

Toda avaliação tem um forte significado político e uma importante dimensão ética, não apenas técnica. Ela sempre se produz em um espaço social de valores e disputas de poder, que constituem o centro das discussões públicas que a seu respeito se instauram. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 32).

Neste sentido, interpretar o sentido político do processo avaliativo, ou seja, suas reais intenções são importantes para entendermos não só a que motivos se dá o processo avaliativo, mas também a que fim ele se presta, a que modelo se prende e o que pretende realizar após a avaliação.

Para tanto, enseja-se neste processo um papel transformador, que deverá conduzir o sistema de ensino superior a novos contornos, ou mesmo levá-lo a reformas educacionais, sendo em alguns países essa função é desempenhada pelas agências de avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2003).

Neste contexto, o autor acima, sugere que a avaliação seja uma prática social e construtiva, levando em conta princípios da emancipação (Educação como bem público, direito do cidadão e dever do Estado, formação e conhecimento são capitais da sociedade e portanto, a avaliação também deverá ser entendida como um amplo processo de

conhecimento, interpretação, atribuição de juízos de valor, organização de ações e metas, mas sem ter carácter controlador, punitiva ou de premiação, e de carácter formativa, com intencionalidade e função educativa e etc.) e os compromissos políticos.

Neste caso, ela não deve ser ponto de partida para financiamentos ou ser margem para rankings, pois a avaliação embora esteja em parte regulada pelo Estado, não deverá estar relacionada a fins de controle e fiscalização, sendo voltada para a produção de qualidade da educação e da emancipação social, e portanto oferecer outro sentido filosófico e ético (DIAS SOBRINHO, 2003).

Nesta situação surge a proposta de uma avaliação emancipatória, que “[...] valoriza o rigor técnico e científico, mas também se assume como processo político que respeita as contradições e o pluralismo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 40). Importa neste processo avaliar a docência que vem sendo proporcionada, ou seja, o que o currículo oferece e a sua formação dispensada. Interessa não apenas a quantidade da produção de cada professor, mas sim sua qualidade, seus significados, para a ciência, a formação humana e cultural (DIAS SOBRINHO, 2003).

Porém nesse bojo, também precisamos rever os modelos de avaliação institucional existente, pois estes nem sempre refletem a múltipla realidade das universidades. Assim a mesma autora considera que a avaliação institucional deve captar: “[...] a universidade na sua totalidade sociocultural, educacional, ética e científica; dimensões que, no seu conjunto, muitas vezes são ignoradas”, (GATTI, 2006, p. 7). Inobstante é importante considerar a universidade em sua organicidade, e para isso, a avaliação institucional deve considerar outros modelos de avaliação, como os reflexivos-interpretativos e os reflexivos-participativos (GATTI, 2006).

Valendo-se do entendimento de que este processo sofre a influência das dinâmicas e dos contextos internos e externos em relação às universidades, Gatti (2006) diz que estas instituições não são endogênicas, e confirma a necessidade de formar avaliadores especializados para essa área específica.

Portanto, para Gatti (2006) a avaliação institucional deve considerar de forma interna e externa suas ações, seus projetos e programas, para além dos dados numéricos. Envolve refletir de maneira crítica as informações encontradas no processo, buscando traduzir o que elas dizem a respeito do projeto político desenvolvido pela instituição na sua relação com os seus sujeitos e atores, pois a avaliação participativa permite aquilatar certo grau de legitimidade dos dados e informações sobre determinada instituição, pois possibilita a participação de todos os representantes da instituição (seus agentes) e a comunidade.

3. METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa que se caracteriza como um estudo de caso, ou seja, como abordagem metodológica que surgiu na antropologia e na sociologia no final do século XIX e início do século XX, tendo como um de seus propósitos realçar características e atributos da vida social, a partir da investigação de um fenômeno contemporâneo percebido em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Usamos tal método pois desejamos entender um fenômeno real, onde o entendimento das condições contextuais são importantes para seu entendimento. (YIN, 2010).

Partimos então, da compreensão de que a avaliação no sentido da aprendizagem, deve ser realizada no final da primeira etapa do projeto, com fins diagnósticos (LUCKESI, 2018), pretendendo avaliar o que se fez, para repensar ações futuras, a fim de atingir os objetivos traçados no projeto até sua conclusão.

Para isso, optamos pela concepção participativa, ouvindo os 24 alunos/bolsistas de ID, em formação (GATTI, 2006), a fim de captar a forma como os mesmos percebem o processo de iniciação a docência e o seu papel em sua formação inicial.

Destacamos que os alunos, em fase de seleção para o projeto, relataram em carta de intenções, que gostariam de participar do núcleo de iniciação à docência, pois desejavam adquirir conhecimentos, vivenciar a escola e suas atividades e angariar certa experiência no ensino na educação básica.

Dos 24 bolsistas de ID, que ingressaram no projeto, 18 deles, em seu início estavam no final do 2º semestre, iniciando o 3º, já o restante do grupo (seis bolsistas) estavam no seu início: entre o 1º e 2º semestres. A maioria deles expôs em entrevista de seleção do projeto, que não tinham experiências anteriores na docência, mas que tinham interesse pelo campo da educação e da profissão docente.

As atividades do núcleo de iniciação a docência, se concretizam numa carga horária de 32 h mensais, subdivididas semanalmente em 8 horas, sendo as mesmas divididas em reuniões na universidade, atividades nas escolas parceiras e horário de estudo e planejamento.

O planejamento das atividades do núcleo foi organizado em fases, a primeira delas de formação inicial, na qual estudamos, discutimos e refletimos sobre algumas obras da educação como: Escola e Democracia (2009) e Pedagogia Histórico Crítica de Saviani (2013), Uma didática para a pedagogia histórico-crítica de Gasparin (2012), Pedagogia do oprimido de Freire (2014), O que é dialética de Konder (2008) e outros.

Neste processo também estiveram envolvidos os professores das escolas parceiras, que também tem espaço garantido para dialogar com os bolsistas de ID, assim como recebê-los nas instituições em diferentes momentos: de reconhecimento da escola, planejamento e iniciação à docência. Estes momentos são subsequentes à primeira etapa do projeto, e se seguem ao longo da concretização do mesmo. Aconteceram também neste período, no projeto oficinas formativas de práticas da cultura corporal de dança, lutas e capoeira, que tinham sido programadas para tal período.

O projeto conta com três (3) escolas parceiras (da educação pública), uma de ensino fundamental e duas do ensino médio, nas quais os bolsistas estão subdivididos para desenvolverem as atividades de iniciação a docência.

Entre os instrumentos de recolha de dados da pesquisa estiveram: a observação, o questionário e a pesquisa documental, sendo o questionário aplicado em julho de 2019. Ele continha oito questões abertas que averiguavam sobre o que os alunos/bolsistas de ID aprenderam neste processo inicial, e como percebiam a iniciação a docência para a formação inicial deles, e ainda, os desafios encontrados e outras indagações.

Para a apreciação dos dados, recorreremos à Bardin (2011) com a análise de conteúdo, que é um método de pesquisa, que se dedica a uma interpretação, sendo definido como: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37). Nela, não existe algo pronto, um modelo definido para ser executado. Têm-se regras de base para sua realização, cabendo, ao pesquisador, estudar as regras de base, para aplicá-las, adequando aos seus objetivos.

4. RESULTADOS

Para a primeira questão do questionário, onde perguntamos aos bolsistas de ID sobre suas aprendizagens no projeto, encontramos diferentes respostas, entre elas: conheci as tendências críticas e não críticas da educação, a pedagogia histórico-crítica e seus objetivos, a elaborar o plano de curso, planos de aula, a observar o contexto escolar e as relações nele implícitas, elaborar questionários e roteiros a fim de fazer conhecer a escola e seus atores, modo de conduzir as aulas na educação básica, a entender a aprendizagem da docência como um processo e suas escolhas metodológicas como uma opção ideológica a que o professor deve

optar em sua carreira, postura docente, como se relacionar com os alunos, que é difícil ser professor, perceber os desafios de ser docente, as possibilidades de elaboração de estratégias didático-pedagógicas, a importância do embasamento teórico para o ensino e do respeito ao aluno e a sua cultura, elaboração de trabalhos e produções acadêmicas.

Já para a segunda questão que questiona sobre o que eles pensam sobre a iniciação a docência temos como respostas: é de extrema importância para a formação e para a prática pedagógica, pois, proporciona conhecimentos e vivências que potencializam a profissionalização, nos faz conhecer as dificuldades do ambiente escolar, assim como o reconhecimento do chão da escola, e dos seus problemas e soluções, possibilitando a ampliação dos conhecimentos e experiências, maior embasamento teórico-prático e o aprendizado da docência de maneira coletiva, o que colabora para uma melhor adaptação e amadurecimento do futuro professor que atuará na escola. Além disso, corrobora para um novo entendimento da EF escolar.

Na terceira indagação, onde perguntamos sobre como eles perceberam a fase inicial de iniciação a docência na escola, eles disseram: difícil, mas significativa para a sua superação uma vez que pudemos contar com o apoio de professores e coordenador (a) para a ressignificação do processo. Alguns relataram a sensação de medo, que foi sendo aos poucos minimizada pelas vivências subsequentes, e outros de orgulho pela participação dos alunos, ou ainda de frustração quando os objetivos a serem almejados não foram logo de imediato alcançados na sala de aula, exigindo do aprendiz um maior empenho, para buscar novas estratégias para conquistar a participação e a interação dos alunos. Houve também quem afirmou que foi tranquilo devido a preparação inicial realizada antes dessa inserção, e quem disse que foi um momento de grandes expectativas, assustadora, ou ainda complicada, difícil, pois exige daquele que se propõe ensinar conhecimentos que muitos só se deram conta ao chegar tal momento na sala de aula.

Para esta terceira questão, observamos que as respostas variaram muito, e que a iniciação a docência parece ser percebida de diferentes formas, a depender de cada indivíduo, suas vivências, expectativas, amadurecimento e conhecimentos em relação ao ensino.

A quarta questão perguntava sobre como cada um superou os desafios notados na fase inicial de iniciação a docência, e para tal obtivemos as seguintes respostas: estudando e perseverando para alcançar os objetivos do projeto, me preparando a partir de novas leituras e ensaiando as aulas, tentando não me cobrar excessivamente, pois a vontade de ministrar uma boa aula com o forte desejo de não cometer erros, acaba por intensificar o sentimento de frustração e incapacidade quando a mesma não sai da forma como foi imaginada, buscando me preparar melhor, buscando ser mais dinâmico e aprendendo todos os dias, pois o professor não nasce pronto ele se faz todos os dias com esforço e dedicação, com diálogo com os professores e colegas do projeto, com o diálogo com os alunos para conhecê-los melhor, buscando aproveitar o máximo de cada momento no projeto, pois entendo que o desenvolvimento de cada um é único e pessoal, buscando melhorar minha relação com os alunos, a fim de que os mesmos passem a participar mais das aulas, buscando ser um profissional melhor e responsável, preparando melhor as aulas.

Para esta questão podemos afirmar que os futuros professores de modo geral entendem que é preciso também um esforço pessoal para superar as dificuldades de ensinar principalmente quando estas estão relacionadas a falta de experiência, ao de conhecimento relativo a matéria, ou ainda a suas possibilidades didático pedagógicas para ensinar. Aparece também entre as respostas, uma indicação de que há entre os alunos/bolsistas de ID o entendimento de que aprender a ensinar leva certo tempo, sendo necessário a este uma caminhada que aparentemente se inicia com a inserção na docência, e no caso, na iniciação a ela. Isso coaduna aos achados de Tardif e Raymond (2000) que estabelecem no

processo de aprendizagem do trabalho no magistério, a relação entre tempo e aquisição de saberes.

Ainda podemos destacar, neste processo, a importância indicada pelos alunos/bolsistas de ID em relação ao diálogo e apoio por eles encontrada junto aos professores (supervisor e coordenador) do projeto para a aprendizagem deles. Este processo se insere no que Borges (2006) diz ser a colaboração docente, e que representa hoje um desafio a ser apreendido no processo de formação inicial, uma vez que tal disposição deverá estar consolidado quando o futuro professor assumir suas responsabilidades como regente em uma escola da educação básica.

Na quinta questão indagamos sobre como o curso de Licenciatura e suas atividades curriculares vêm colaborando para este processo de iniciação a docência? A maioria dos estudantes/bolsistas de ID, responderam que o curso não colabora, para a iniciação a docência, apenas o PIBID tem se preocupado com tal vivência. Alguns inclusive ratificam isso dizendo que o curso deixa a desejar e que boa parte do que aprenderam devem ao PIBID. Aqueles que afirmam que o curso colabora dizem que é através de disciplinas que ajudam na parte teórica e crítica para tal processo e que o curso poderia fortalecer ainda mais esse processo.

As respostas acima coadunam com os dados encontrados nas pesquisas de D'Ávila (2007) quando ela afirma que seus estudos apontam para a existência de uma lacuna na formação de professores nos cursos de licenciatura, por conta da distância entre aquilo que os futuros professores aprendem na graduação e o que iram precisar quando estiverem em sala de aula.

Para a sexta questão: como você vê o professor na escola e na sociedade? Como um sujeito que tenta estabelecer um compromisso com os alunos e com a escola, buscando ouvir as diferentes realidades. Como um agente de transformação, mediador e profissional que tem um determinado conhecimento, podendo fazer o aluno aprender e transformar a sua realidade. Contudo, boa parte dos professores das escolas, estão desmotivados, pois se sentem desvalorizados e desse modo, são objetos manipulados pelo sistema, que passam por diversas situações de precarização dentro da profissão. Porém, ele é um alicerce moral e ético da sociedade, sendo profissionais essenciais, mesmo com tantas dificuldades vividas.

Na sétima questão, perguntamos sobre se ele (a) pretende ser professor (a)? Para essa questão, notamos que a maioria dos depoentes, responderam que sim, pois acreditam que podem colaborar para o aprendizado de outros jovens, e isso tem importância para eles. Encontramos nos relatos, alguns futuros professores, que asseguram terem se encontrado com o campo profissional apesar das dificuldades. Houve também, aquele que respondeu que não sabe, ou que não pretende, por conta dos problemas observados no contexto de ensino e que comumente são vividas pelos professores, ou que ainda está em dúvida, pois afirma que apesar de se identificar com a profissão vê as dificuldades da área como um fator negativo para a escolha pelo seu exercício.

Para a oitava questão onde perguntamos: como você se vê na sala de aula? obtivemos as seguintes respostas: segura, tranquila e satisfeita, como um ser que passa conhecimentos aos alunos, alguém ainda sem experiência, em processo de evolução e estando no caminho certo, acreditando que cada dia podemos melhorar, uma pessoa esforçada que busca cumprir os compromissos assumidos com responsabilidade, mais confortável e segura, percebo que preciso melhorar meu envolvimento com a turma e estudar mais para adquirir um embasamento maior, um pouco inseguro principalmente para passar o conteúdo e manter a atenção dos alunos na aula, percebo que tenho avançado muito, mesmo com o desafio de conquistar os alunos, muito tímido, muito pequeno em meio a tantas dificuldades mas fui acolhido pelos alunos e pela escola, e isso me faz ser melhor todos os dias, como um futuro professor que vem se sentindo mais seguro, como alguém que tem muito a aprender, mas que já tem também algo para ensinar, como um aprendiz.

5. CONCLUSÃO

Consideramos que a investigação indicou as aprendizagens até então, adquiridas pelos bolsistas de ID, na primeira etapa do projeto pesquisado, estando, o mesmo, de acordo com o planejado. Assim, a iniciação à docência é reconhecida pelos bolsistas de ID, como uma experiência necessária à sua formação inicial, uma vez que a mesma potencializa a prática pedagógica e sua profissionalização, permitindo um maior embasamento teórico-prático.

Porém, os depoentes afirmaram ser à iniciação à docência, um momento de desafios que foram por eles superados a partir do estudo, diálogo, troca de experiências com professores e colegas.

Dessa forma, aprofundamos a importância das pesquisas no campo da avaliação, inclusive aquelas que avaliam o aprendizado da docência, em sua fase inicial, pois possibilitam uma melhor compreensão do processo de formação de professores, indicando trilhas a serem percorridas e enfrentadas para o enriquecimento de tal experiência docente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de Avaliação da Educação superior – SINAES e dá outras providências. Dispõe a formação dos profissionais da educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BORGES, C. M. F. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.44, p. 229-255, dez. 2006.

CAPES. Edital nº 7/2018 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), 2018.

D'ÁVILA, C. M. Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? **Revista Memória e formação de professores**, Salvador, p. 219-240, EDUFBA. 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. Avaliação - **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, 2003, p. 31-47.

GATTI, B. A. Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**, 2006.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. DE S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

LIMA, M. A. M. ET AL. História da avaliação institucional do ensino superior brasileiro: um recorte entre os anos 1970 e 2010. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 63, n 1, p 1-14, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três passos para trás. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, jan/fev/mar./abr. 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TENÓRIO, R. M.; SANTOS, A; C.; O. **Avaliação institucional: do diagnóstico à melhoria das instituições de ensino superior**. IN: TENÓRIO, Robinson Moreira; FERREIRA, Rosilda Arruda; LOPES, Uaçai de Magalhães. Avaliação e Resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 67-88.

VERHINE, R. E. Análise e regulação da educação superior: uma análise a partir dos 10 primeiros anos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n 03, p. 603-619, nov. 2015.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.