

*Ciências Humanas*



Andressa Maris Rezende Oliveri

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Um estudo sobre o PIBID  
na Região dos Inconfidentes-MG

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Um estudo sobre o PIBID na  
Região dos Inconfidentes-MG



**UFOP**

Universidade Federal  
de Ouro Preto

**Reitora**

Cláudia Aparecida Marlière de Lima

**Vice-Reitor**

Hermínio Arias Nalini Jr.



editora**UFOP**

**Diretor**

Prof. Frederico de Mello Brandão Tavares

**Coordenação Editorial**

Daniel Ribeiro Pires

**Assessor da Editora**

Alvimar Ambrósio

**Diretoria**

André Luís Carvalho (Coord. de Comunicação Institucional)

Marcos Eduardo Carvalho Gonçalves Knupp (PROEX)

Paulo de Tarso A. Castro (Presidente Interino do Conselho Editorial)

Sérgio Francisco de Aquino (PROPP)

Tânia Rossi Garbin (PROGRAD)

**Conselho Editorial**

Profa. Dra. Débora Cristina Lopez

Profa. Dra. Elisângela Martins Leal

Prof. Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

Profa. Dra. Lisandra Brandino de Oliveira

Prof. Dr. Paulo de Tarso Amorim Castro

Andressa Maris Rezende Oliveri

# POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Um estudo sobre o PIBID na  
Região dos Inconfidentes-MG

Ouro Preto  
2017



© EDUFOP

## Coordenação Editorial

Daniel Ribeiro Pires

## Capa

Daniel Ribeiro Pires

## Diagramação

Pollyanna Assis

## Revisão

Rosângela Zanetti

Thiago Vieira (Estagiário)

## Ficha Catalográfica

(Catalogação: sisbin@sisbin.ufop.br)

---

O489p      Oliveri, Andressa Maris Rezende.  
                 Políticas de formação de professores no Brasil :  
                 um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes-MG / Andressa  
                 Maris Rezende Oliveri. Ouro Preto : Editora UFOP, 2017.  
                 182 p.: il., color., tab.

1. Formação de Professores. 2. Educação e Estado. 3. Formação  
profissional. 4. Professores - Formação  
I. Universidade Federal de Ouro Preto. II. Título.

CDU: 378:37.09

---

ISBN 978-85-288-0353-2

Todos os direitos reservados à Editora UFOP. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida por qualquer meio ou forma sem prévia permissão por escrito da Editora.

## EDITORA UFOP

Campus Morro do Cruzeiro

Centro de Comunicação, 2º andar

Ouro Preto / MG, 35400-000

[www.editora.ufop.br](http://www.editora.ufop.br) / [editora@ufop.br](mailto:editora@ufop.br)

(31) 3559-1463

# AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde e pela disponibilização de todos os recursos para que esse sonho se tornasse realidade.

Ao Lucas, que esteve comigo em todos os momentos, auxiliando-me com palavras de incentivo nessa jornada. Sem você seria tudo mais difícil.

A minha mãe e à Larissa pela torcida e orações, ao meu tio Ener pelas leituras do texto e valiosas contribuições, aos meus avós pelo incentivo. E ao pessoal da ICM pelas intercessões.

Ao Prof. Jardimino pela oportunidade de aprendizado, por confiar em mim e em meu trabalho e, além de tudo, ser mais que um orientador, ser um amigo.

Às amigas Angelita e Nayara pela ajuda, incentivo, empréstimo de materiais e as preciosas sugestões. E também às amigas Jéssica e Thaynara que colaboraram nos projetos desenvolvidos neste trabalho e fora dele.

Aos Professores Claudio, Isabel e Magali pelas sugestões e ideias que aprimoraram este trabalho.

Também gostaria de agradecer aos funcionários do ICHS, em especial Isaac, Vinícius, Clélia e Lindomar pela atenção e apoio.

Aos professores, voluntários participantes da pesquisa, pela disposição em nos relatar suas experiências no momento de sua formação como docente. A colaboração de vocês foi um dos ingredientes para que este trabalho pudesse ser realizado.



*DEUS, refúgio e fortaleza em todos os momentos!*



Esta obra foi selecionada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, a partir do Edital nº 002/2014 da Editora UFOP, para editoração eletrônica de trabalhos originados de teses e dissertações.

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

**Pró-Reitor** Prof. Dr. Valdei Lopes de Araujo

**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**Coordenador** Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

**Orientador** Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino

**Comissão Editorial**

Cleide Rita Silvério de Almeida (Uninove/SP)

Jorge Atilio Silva Iulianelli (Unesa/RJ)

Odair França de Carvalho (Capes/UFOP)

# SUMÁRIO

15	PREFÁCIO
21	APRESENTAÇÃO
23	INTRODUÇÃO
	CAPÍTULO 1
31	PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E CONTEXTUAIS
32	1.1 A profissão docente e sua relação com as práticas educativas
36	1.2 Aproximações teóricas a respeito das concepções de formação de professores
39	1.3 O professor visto como um técnico na sala de aula
40	1.4 A reflexão sobre a prática no contexto da sala de aula
42	1.5 O professor como pesquisador do contexto da prática
44	1.6 A formação do professor na perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional
46	1.7 Os conhecimentos dos professores e sua relação com a formação
48	1.8 A formação do professor e a produção dos saberes
	CAPÍTULO 2
55	O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
55	2.1 O Banco Mundial e a política educacional de formação de professores
59	2.2 A reforma educacional brasileira no governo Fernando Henrique Cardoso
62	2.3 A política educacional no governo Lula
63	2.3.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
65	2.3.2 Plano de Ações Articuladas (PAR)
66	2.3.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)
67	2.4 A política de formação de professores no governo Lula
69	2.4.1 Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

70	2.4.2 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)
71	2.4.3 Sistema Nacional de Formação (SINAFOR)
72	2.4.4 Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica Pública (REDEFOR)
73	2.4.5 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)
75	2.4.6 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)
85	2.4.6.1 O PIBID na Universidade Federal de Ouro Preto

### CAPÍTULO 3

97	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA
97	3.1 Tecendo os fios da abordagem metodológica: da coleta à análise dos dados

### CAPÍTULO 4

113	OS ACHADOS DA PESQUISA: O QUE PODEMOS PERCEBER A PARTIR DOS DADOS COLETADOS E DOS DOCUMENTOS?
113	4.1 Práticas de formação e de vida
130	4.2 Percepções sobre a prática e a profissão
146	4.3 Estímulo à entrada na profissão docente
158	4.4 A concepção de formação de professores proposta pelo PIBID/PED-UFOP

### CAPÍTULO 5

163	CONSIDERAÇÕES FINAIS
167	REFERÊNCIAS
181	SOBRE A AUTORA

# LISTA DE ABREVIATURAS

BM – Banco Mundial  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBC – Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais  
CEAD – Centro de Educação Aberta e a Distância  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial  
ENC-Provão – Exame Nacional de Cursos  
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GESTAR II – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação  
IES – Instituição de Ensino Superior  
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PAR – Programa de Ações Articuladas  
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PED – Projeto de Estímulo à Docência  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PISA – Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes  
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático  
PPA – Plano Plurianual  
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão  
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação  
PROLIND – Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica  
PROPP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

REDEFOR – Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica

REUNI – Programa de Reestruturação das Universidades Federais

SAEB – Sistema Nacional da Educação Básica

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINAFOR – Sistema Nacional de Formação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

# LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

- 88 Quadro 1 Distribuição dos subprojetos do PIBID/PED-UFOP por edital
- 98 Quadro 2 Documentos sobre o PIBID analisados na pesquisa
- 100 Quadro 3 Perfil dos participantes do PIBID/PED-UFOP
- 109 Quadro 4 Organização dos temas em indicadores e em categorias
- 82 Gráfico 1 PIBID – Bolsas por edital
- 83 Gráfico 2 PIBID – Distribuição de bolsas por região
- 84 Gráfico 3 PIBID – Distribuição das IES por região
- 102 Gráfico 4 Tempo de atuação profissional
- 103 Gráfico 5 Tipo de instituição em que leciona ou já lecionou
- 104 Gráfico 6 Participantes do PIBID/PED-UFOP
- 105 Gráfico 7 Tempo de participação do PIBID/PED-UFOP



# PREFÁCIO

“Prefaciador é uma arte”. Li essa expressão em algum lugar. E me pus a pensar sobre essa dita “arte”. Daí, pois, quando sou convidado para prefaciador um livro, ponho-me a perguntar se essa parte, tão esperada pelo autor na sua obra, não deveria chamar-se *predifícil*. Explico, o prefácio é o desejo do autor para que um amigo e/ou especialista na área introduza os seus escritos aos leitores. É isso que torna a missão de prefaciador uma tarefa de enorme responsabilidade. Quanto à autora deste livro, mais difícil ainda, porque quiseram as *forças acadêmicas* que eu me colocasse muito próximo à Andressa Maris R. Oliveri.

Para escrever este prefácio, no exercício do pensar a escrita, vieram-me à mente outras expressões ou comentário que já ouvi sobre esse gênero textual. Li uma crônica chamada “a chatíssima arte de prefaciador”, que me mostrou duas facetas dessa “arte”. A primeira é aquela em que o autor convida o prefaciador, para que ele, como um guru, dê força às suas ideias fracas, veiculadas no seu texto. A segunda faceta é aquela que, oriunda de áreas do *business* – o que não é o caso da nossa –, convida-se o prefaciador para assumir o *marketing* de suas ideias (fracas ou fortes, não importa) para fazer a obra decolar. Ser convidado para esse segundo tipo de prefácio deve ser chatíssimo realmente. E aí compreendendo o enojamento do cronista.

No meu caso, nenhuma das duas possibilidades se confirma. Explico: Andressa Maris Rezende Oliveri é minha colega de pesquisa no Foprofi<sup>1</sup>. Orientei a sua dissertação, eleita, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP), como a melhor dissertação do ano de 2014, e premiada com sua publicação pela editora da Universidade. Temos constituída uma parceria já bastante consolidada na publicação e na pesquisa. No que pese ao grau de relações de amizade com a autora, minha visão sobre seu

---

<sup>1</sup> Foprofi é o grupo de pesquisa sobre Formação e Profissão Docente da UFOP, que reúne pesquisadores na área da Educação.



trabalho (repito, realizado sob minha direção) será a de um leitor crítico.

Para isso, procurarei ater-me aos rigorosos critérios da “arte” de prefaciador, quais sejam: a simpatia pelo tema que a obra aborda; o *métier* ou *expertise* do prefaciador sobre a temática, chamada de compreensão e, por fim, a compreensão do gênero da escrita que vai operar. Esse é o “círculo hermenêutico”<sup>2</sup> ao qual o prefaciador está submetido – autor-obra-leitor.

Então, começo pelo princípio. O tema do livro de Andressa me é muito caro, pois, nos últimos quinze anos, tenho-me dedicado a investigá-lo. A formação de professores e, em especial, as políticas de formação inicial e continuada na região sudeste – São Paulo e Minas Gerais, nos últimos cinco anos – têm sido a preocupação fundamental de minhas análises. Portanto, é como estudioso da área que me debruço sobre o escrito da Andressa, procurando desapegar-me da condição de orientador de sua pesquisa de mestrado e tencionando posicionar-me como seu leitor. Trata-se de um difícil exercício de “distanciamento” de um passado recente, em que, como orientador, analisava com a autora o percurso de sua pesquisa. Agora, é preciso dialogar com a obra, procurando identificar suas contribuições e/ou lacunas ao tão espinhoso campo das políticas de formação inicial de professores no Brasil.

As reflexões da autora em seu livro *Políticas de Formação de Professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na Região dos Inconfidentes*, que agora se torna conhecido pelo público mais amplo, trata de uma pesquisa sobre uma política (de governo) implementada na “Era Lula”, com

---

<sup>2</sup> Para Paul Ricoeur, a Hermenêutica é mais ampla do que a ciência que examina os sentidos e os significados de um texto. Está próxima de outras que exploram as linguagens verbal e não verbal, estabelecendo diálogo com as ciências da Comunicação, no que concerne ao estudo dos processos de recepção de um texto. Por outro lado, busca compreender o funcionamento da própria língua, aproximando-se, assim, da Linguística. Enfim, a Hermenêutica proposta pelo filósofo pressupõe um diálogo interdisciplinar, todavia insere as ciências em um único movimento que perscruta todas as relações entre um Texto e o Viver. Paul Ricoeur procurará, com sua hermenêutica, recolocar as questões que tratam as outras ciências da linguagem em um círculo eternamente renovado no qual adquirem a mesma importância os produtores de textos e os leitores, e no qual todos se integram num movimento criador que parte do vivido e retorna a esse mesmo vivido. Ricoeur chamará a esse processo de “Círculo Hermenêutico”, considerando três momentos: o contexto, o autor/texto e o leitor/texto. Para ele, esses momentos são instâncias criadoras que colocam em ação o poder humano da imaginação e da representação do mundo.

fins à melhoria da qualidade da formação inicial dos professores que se destinam à educação básica. A referência é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como *locus de pesquisa* a microrregião dos Inconfidentes no Estado de Minas Gerais, representada pelos municípios de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Diogo Vasconcelos e Acaiaca.

Essa iniciativa política tem como finalidade o fortalecimento da formação docente, a partir de parceria entre escola e universidade, com a participação de docentes do ensino superior e da educação básica como protagonistas no processo de formação dos futuros professores.

A pesquisa foi realizada com dezesseis professores egressos do programa. Os dados coletados com esses participantes ressaltaram o que já vinha se destacando nas reuniões de avaliações do Programa: ações que visam à construção e o fortalecimento coletivo das práticas pedagógicas, dos saberes e do desenvolvimento de habilidades que resultam em importantes contribuições para a formação dos professores que delas participam. Mostram ainda que esse processo tem servido como âncora para o debate sobre tema da formação de professores no âmbito da universidade.

O escrito da professora Oliveri parte de uma base teórica respeitada no interior do campo da formação de professores, considerando a Pedagogia Crítica como fundamento das hipóteses e achados. Trata-se de um referencial que realiza um redirecionamento teórico ao modelo de formação que na América Latina e, mais especificamente, no Brasil tinha se tornado hegemônico: o modelo tecnicista. Essa perspectiva teórica, ao propor um repensar das relações teoria e prática no interior da escola, oferece um novo olhar sobre o professor e seu papel no processo educacional e, sobretudo, sobre o seu papel político. A autora acompanha a crítica feita pelos *scholars* do campo (Giroux, Freire, McLaren, dentre outros), cujos estudos apontam que a dominação e a opressão são produzidas, também, por intermédio de diversos mecanismos de escolarização. Por essa abordagem, o saber é algo legitimado pela classe dominante e as relações sociais na escola manifestam essa dominação.

A assunção desse espectro teórico pode garantir, em grande parte, uma apropriada análise de uma política de formação.

Não se negam a profundidade das análises de Oliveri, a partir do material que tinha em mãos, e sua aptidão para desvelar o que os dados indicavam. Todavia, a despeito de todas as amarras formais e limites inerentes a esse tipo de texto (dissertação/tese), um leitor mais agudo poderia se frustrar, ao esperar, na parte analítica do texto, maior liberdade hermenêutica a partir do construto teórico adotado. Isso vale, especialmente, para visão crítica da política enfocada na investigação que, nitidamente, traduz-se numa política de “governo” (de plantão), e não uma “política de Estado”, dirigida a todos aqueles que estão na fase de formação inicial para o exercício da profissão professor. Neste trabalho, essa análise não aparece com o devido vigor. Todavia, é bom informar ao leitor que essa perspectiva crítica já vem sendo aprofundada em artigos publicados pela autora posteriormente à defesa de sua dissertação de mestrado, base para esta publicação.

Numa síntese, o que o leitor vai encontrar no livro será um capítulo sobre as discussões teóricas e o contexto sociopolítico que cercam o tema da formação inicial de professores, seguido por um capítulo de aprofundamento sobre o contexto das políticas de formação no Brasil, impulsionadas nos governos social-democratas do final do século XX e início do novo século. O terceiro capítulo trata da questão teórico-metodológica, considerando, inclusive, todos os dados dos participantes da pesquisa e os procedimentos realizados pela autora. Finaliza-se o texto com um capítulo em que se apresentam os resultados da pesquisa e elementos que a autora indica para as próximas pesquisas sobre a temática.

Concluo este prefácio ressaltando duas advertências que Oliveri faz em seu trabalho. A primeira diz respeito aos resultados positivos do PIBID na região. A pesquisa indica que o Programa obteve ampla adesão dos alunos que têm interesse em seguir o caminho da docência, apresentando-se como importante alternativa para eles desenvolverem conhecimentos e habilidades para o trabalho na educação básica. Isso nos leva a inferir que políticas setoriais como as que incentivam o PIBID devem tornar-se polí-

ticas de Estado. Se absolutamente inclusiva, o Programa poderia representar uma significativa guinada nos processos de formação dos professores.

A segunda advertência de Oliveri refere-se ao fato de que a política de valorização exposta no Programa ressaltou a experiência vinculada às práticas. Assim, a valorização restringe-se ao *savoir faire* – reflexão sobre a prática na sala de aula. Menosprezam-se reflexões sobre carreira, salários e outros temas que também estão associados ao trabalho docente e às condições de desenvolvimento profissional. Cabe, portanto, nas investigações sobre a formação de professores, estimular, no contexto de campo, debates sobre essas questões para que seja atenuado o risco de se promover a distinção equivocada entre a prática da sala de aula e as condições de trabalho, como se um trabalho docente de qualidade estivesse vinculado tão somente ao desejo do professor e não às condições para se efetivá-lo.

Caro leitor, espero ter aguçado, neste prefácio, o seu desejo de ler este texto instigante sobre as políticas de formação de professores. Embora circunscrito a uma região, este estudo oferece contribuições importantíssimas à área da formação de professores.

Boa leitura!

José Rubens Lima Jardimino

Universidade Federal de Ouro Preto



# APRESENTAÇÃO

Os estudos sobre a formação de professores sob a ótica da política educacional têm ocupado espaço crescente na cena editorial contemporânea, trazendo à tona variados aspectos e enfoques envoltos do assunto. Nesse *boom* editorial, cresceram também as possibilidades de publicidade dos resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, como é o caso do livro de *Andressa Maris Rezende Oliveri*.

O livro aborda um assunto de caráter acadêmico em conexão com uma realidade pulsante que mexe com questões cruciais da sociedade atual: a formação inicial de professores no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, política em plena expansão no território nacional. Fala-se do PIBID na escola, nas rodas de conversa entre amigos, em reuniões familiares, nos eventos científicos, nas salas, laboratórios e corredores da academia... Um *frisson* que tem mobilizado a atenção de diversos segmentos e setores sociais.

Essa agitação não é fortuita. Com efeito, ela manifesta elos com expectativas sociais em torno da formação inicial de professores, como esclarece com pertinência a autora ao justificar sua escolha temática:

Com relação à escolha do tema de pesquisa (...) gostaria de dizer que é algo que faz parte da minha vida acadêmica desde a graduação. Em virtude de algumas dificuldades encontradas no início da minha carreira como docente da educação básica, resolvi continuar pesquisando sobre esse assunto. Foi quando tomei conhecimento do PIBID e interessei-me em estudar esse programa, pelo fato de ele tratar de aspectos relacionados ao estímulo profissional, ao contato com a sala de aula e à relação entre teoria e prática no processo de formação. Esses temas, de certa forma, dialogavam com as minhas inquietações, pelo fato de acreditar que a formação de professores deve considerar esses aspectos. Percebi, como professor iniciante, a carência de um espaço que contemplasse a possibilidade de reflexão sobre esses temas ainda na formação inicial.

Além de instigante, é incontestável que o livro aborde temática emergente, o que realça ainda mais sua contribuição para aquecer o debate no campo da formação de professores. Análise cuja fertilidade se expressa no diálogo e no entrecruzamento de olhares que propicia, tendo como cenário a Microrregião dos Inconfidentes-MG, especificamente as cidades de Ouro Preto e Mariana, contextos em que se concretiza o projeto institucional do PIBID da Universidade Federal de Ouro Preto, denominado “Projeto de Estímulo à Docência” (PIBID-PED/UFOP).

Um texto com inúmeras qualidades: bem estruturado; apoiado em uma literatura atualizada; escrito numa linguagem simples e provocativa; coerente com os referenciais tomados como suporte teórico e metodológico; entremeado por questionamentos e posições críticas sem, contudo, enveredar pela negação pura e simples. Uma análise lúcida e viva, com a cor das lutas e contradições cotidianas que matizam a formação de professores e a interface universidade e escola. Uma contribuição preciosa, cuja leitura recomendo.

Fortaleza, 03 de maio de 2015.

Isabel Maria Sabino de Farias

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

# INTRODUÇÃO

Diante das várias transformações pelas quais a sociedade tem passado, percebe-se que muitas delas afetam o universo escolar que precisa estar atento e acompanhar tais mudanças, a fim de que possa oferecer uma formação de melhor qualidade para crianças, adolescentes e jovens. Nesse contexto, novas funções são atribuídas à escola, que nem sempre está apta a exercê-las. O problema é ainda maior nos países em desenvolvimento, em que a qualidade e a quantidade dos recursos a ela dispensados não se coadunam com esse caráter multifuncional que hoje ela assume.

No Brasil, em especial, é grande a disparidade entre a escola que temos e a de que precisamos. Inúmeros e de toda ordem são os problemas a serem solucionados. Um deles nos preocupa de maneira ímpar: o da formação de professores para a educação básica. Como apontam André et al. (2011), a formação inicial e continuada dos professores, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização do profissional apresentam-se como desafios a serem superados pelos governantes e suas respectivas políticas educacionais.

A partir da promulgação da Lei nº 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996), foi realizada uma série de ações visando à melhoria da qualidade da educação, à valorização da profissão docente e à formação de professores. Dentre elas, destaca-se a criação na CAPES – entidade originalmente instituída para cuidar do ensino superior e da pesquisa – de um setor para atender as políticas de formação, voltadas para a educação básica. Nesse sentido, criou-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de elevar a qualidade da formação, valorizando o magistério, e de estimular a permanência do jovem nessa carreira.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa política de fortalecimento da formação docente, a partir da parceria entre escola e universidade, em que docentes do ensino superior e professores da educação básica são protagonistas no processo de



formação dos futuros professores. Por ser um programa recente, há necessidade de se compreender sua contribuição para a formação de professores. Daí a extrema importância de estudos e de pesquisas nessa área.

Um pequeno levantamento<sup>3</sup> a respeito das pesquisas que têm como objeto o estudo do PIBID foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A partir da leitura dos resumos desse material, nota-se que, no período investigado, em relação às dissertações, foram encontrados onze trabalhos relacionados ao programa. Grande parte deles tratava dos subprojetos do PIBID e da formação de professores nas áreas das Ciências Exatas (Biologia, Química, Matemática e Física) e apenas um, relacionado à Filosofia, pertencia à área de Ciências Humanas.

Os temas são variados: a contribuição do PIBID para a formação inicial e continuada de professores; a repercussão do programa nas escolas participantes; a relação de parceria entre universidade e escola, as práticas no processo de formação e a identidade docente; a produção de práticas discursivas. Há também algumas questões relacionadas às políticas de formação de professores.

Os procedimentos de coleta de dados mais utilizados nesses trabalhos foram a entrevista semiestruturada, as narrativas autobiográficas, a observação, a análise de documentos e o questionário. Para a análise dos dados, há a preferência pelo emprego da Análise de Conteúdo e da Análise Textual Discursiva.

Em relação aos informantes das pesquisas, constata-se que, em sua grande maioria, eram os licenciandos participantes do programa, os professores supervisores das escolas, os coordenadores dos subprojetos do PIBID e os alunos da educação básica.

Realizou-se também um levantamento<sup>4</sup> sobre os trabalhos apresentados no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino –

---

<sup>3</sup> Para a execução desse levantamento, utilizou-se, para a busca dos trabalhos, o indicador “PIBID”. Procedeu-se à leitura dos resumos dos trabalhos presentes nesse banco que foram produzidos no período de 2011 e 2012.

<sup>4</sup> Para a execução desse levantamento, utilizou-se, para a busca dos trabalhos, o indicador “PIBID”. Realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos presentes no CD-ROM do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe.

Endiipe, no ano de 2012. Foram encontrados 36 trabalhos sobre o tema PIBID que poderiam ser separados em dois grupos: 19 trabalhos que tratam de relatos das experiências e 17 pesquisas relacionadas a temas ligados ao programa.

Os trabalhos, conforme apontam os resumos, abordam os subprojetos nas áreas de Ciências Biológicas, Física, Química, Pedagogia, Educação Especial, Educação Infantil, Língua Portuguesa, Alfabetização, Língua Inglesa, Ciências Sociais, Filosofia, Educação Física e Artes. Muitos deles têm como foco as experiências de formação, o ensino e a aprendizagem, a parceria entre universidade e escola da educação básica, a relação entre teoria e prática, os saberes, o desenvolvimento profissional, as políticas de formação e a contribuição para formação inicial e continuada.

Sobre os procedimentos de coletas de dados, percebeu-se que os mais recorrentes são o questionário, a entrevista semiestruturada, a observação participante, o grupo focal e a análise de documentos.

A partir desse levantamento, pode-se perceber que há necessidade de mais pesquisas nessa área para que se possa ter uma melhor compreensão a respeito do tema, visto que o PIBID é um programa de abrangência nacional e que possui diversas feições, as quais precisam ser conhecidas. Assim, este trabalho contribui para a elucidação do tema na Região dos Inconfidentes.

Com relação à escolha do tema de pesquisa – a formação de professores – gostaria de dizer que é algo que faz parte da minha vida acadêmica desde a graduação, pois trabalhei como bolsista pró-ativa na confecção de um Manual de Auxílio à Construção de um Projeto de Pesquisa, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Coutrim. Foi, por meio desse trabalho, que tive o contato com o tema da formação. Desde então, comecei a interessar-me por essa questão e a realizar alguns estudos que culminaram em um trabalho monográfico para uma especialização em educação<sup>5</sup>.

Em virtude de algumas dificuldades encontradas no início da minha

---

<sup>5</sup> OLIVERI, Andressa Maris Rezende. *Como se forma o professor pesquisador? Um estudo sobre os cursos de licenciatura da UFOP*. 2010. 88 f. (Especialização em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação) Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010.

carreira como docente da educação básica, resolvi continuar pesquisando sobre esse assunto. Foi quando tomei conhecimento do PIBID e interessei-me em estudar esse programa, pelo fato de ele tratar de aspectos relacionados ao estímulo profissional, ao contato com a sala de aula e à relação entre teoria e prática no processo de formação. Esses temas, de certa forma, dialogavam com as minhas inquietações, pelo fato de acreditar que a formação de professores deve considerar esses aspectos. Percebi, como professor iniciante, a carência de um espaço que contemplasse a possibilidade de reflexão sobre esses temas ainda na formação inicial.

A pesquisa “Políticas de Formação de Professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na Região dos Inconfidentes – MG” está inserida na linha de pesquisa “Instituição escolar, formação e profissão docente” do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, além de integrar as pesquisas do Grupo de Estudos Formação e Profissão Docente – FOPROFI<sup>6</sup>.

A designação de uma “microrregião dos Inconfidentes-MG” refere-se a uma localização histórica, mais do que a uma divisão geopolítica de Minas Gerais. No mapa político do IBGE, ela é designada como a microrregião de Ouro Preto pertencente à mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte. O Grupo de Estudos Formação e Profissão Docente – FOPROFI vem utilizando o termo “Inconfidentes” em suas pesquisas como referência espaço-temporal, histórica e política para demarcar territorialmente o campo, como sendo Minas Gerais o locus de nossa atuação. Essa região compreende os municípios de Itabirito, Ouro Preto, Mariana, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos. O PIBID é desenvolvido apenas nas cidades de Ouro Preto e Mariana, pelo fato de serem situados nestas os institutos que oferecem os cursos de licenciatura.

---

<sup>6</sup> A pesquisa “Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID” também faz parte dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Formação e Profissão Docente (FOPROFI) da Universidade Federal de Ouro Preto e tem por objetivo o estudo da contribuição do PIBID para o desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica que participam do projeto como professores supervisores, no que diz respeito à melhoria e inovação das práticas pedagógicas. Essa pesquisa é desenvolvida em parceria com a Universidade Estadual do Ceará, a Universidade Federal de Ouro Preto e a Universidade Federal de São Paulo.

Essa pesquisa contou com a colaboração de 16 professores, egressos do PIBID/PED-UFOP, com experiência na rede pública estadual, municipal, federal e também na rede privada de ensino, alguns deles no exercício da docência. Ela busca discutir a contribuição desse programa para a formação de professores, colaborando para o estudo e, conseqüentemente, para a melhoria das ações voltadas para a formação de professores. O tema é “O PIBID e a formação inicial de professores”. A questão-problema da pesquisa “O PIBID tem promovido ações que contribuem para a melhoria da formação inicial”? A hipótese “O PIBID tem proporcionado aos seus participantes, novas experiências de formação diferenciada, colaborando para a melhoria da formação”.

O objetivo geral da pesquisa é verificar se o PIBID tem conseguido atingir seus objetivos no que tange ao incentivo à formação de professores para educação básica. Seus objetivos específicos são:

- a) Identificar as percepções dos ex-participantes do PIBID/PED-UFOP a respeito da contribuição do programa no que tange à formação, às práticas e às experiências;
- b) Conhecer a visão dos ex-participantes em relação ao tema “estímulo à entrada na profissão” e à valorização daqueles que, desde o momento da formação inicial, se interessam pelo magistério;
- c) Discutir a concepção de formação proposta pelo PIBID/PED-UFOP a partir da leitura dos projetos institucionais, subprojetos e relatórios enviados à CAPES.

A fundamentação teórica da pesquisa alinha-se à Pedagogia Crítica que coloca em xeque o modelo tecnicista e parte para reflexões sobre as teorias educacionais, a escola e, mais ainda, sobre os professores e seu papel no processo ensino-aprendizagem, bem como a sua influência sobre os alunos. De acordo com Giroux (1997, p. 25), “a teoria educacional crítica determinou-se a desvelar como a dominação e a opressão são produzidas dentro dos diversos mecanismos de escolarização”. O saber é visto como algo legitimado pela classe dominante, e as relações sociais na escola manifestam essa dominação. No entanto, a escola também pode ser entendida como um espaço de resistência a essa dominação,

pois o saber possibilita conhecer e, conhecendo, temos a possibilidade de lutar contra essa situação.

O texto ora apresentado se estrutura da seguinte forma:

- O capítulo 1, denominado “Profissão docente e formação inicial de professores: aproximações teóricas e contextuais”, apresenta o referencial teórico com relação às concepções sobre a formação de professores, à profissão e à prática, referencial este que nos auxiliará na análise dos dados.
- O capítulo 2, “O PIBID no contexto das políticas de formação de professores”, trata de questões ligadas à política de formação concebida pelo Banco Mundial, à política educacional nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, com ênfase em algumas iniciativas relacionadas à formação de professores, como a promulgação da LDBN e a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que contempla várias ações, tais como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).
- O capítulo 3, “O percurso metodológico da pesquisa”, apresenta a abordagem metodológica, os procedimentos para a coleta de dados, o campo e os sujeitos participantes da pesquisa.
- O capítulo 4, “Os achados da pesquisa: o que podemos perceber a partir dos dados coletados e dos documentos?”, apresenta as considerações a respeito dos dados coletados no grupo focal e na entrevista aberta e ainda algumas reflexões sobre a concepção de formação proposta pelo PIBID/PED-UFOP a partir da leitura dos projetos institucionais, subprojetos e relatórios enviados a Capes.
- As “Considerações Finais”, em que se tecem as conclusões a respeito da pesquisa e são feitas algumas sugestões e apontamentos para estudos futuros.
- As referências bibliográficas, que apresentam as obras, os trabalhos e os documentos consultados.

# **CAPÍTULO 1**



# PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E CONTEXTUAIS

Neste capítulo, serão discutidos o tema da profissão docente e a formação de professores. Serão feitas reflexões a respeito da profissão, das práticas educativas e suas imbricações nas concepções de formação de professores.

Para compor o referencial teórico dessa pesquisa, foram selecionados estudos que apresentam uma perspectiva da educação voltada para a prática, para a produção de conhecimento em que professores e educadores são protagonistas desse processo, e não apenas repassadores deste, em que há troca de experiências que contribuem para a sua construção, levando em consideração as experiências vividas por eles na sociedade. Além de serem capazes de refletir sobre a realidade a sua volta, propondo mudanças.

Esses estudos nos auxiliam na compreensão das contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito do PIBID/PED-UFOP para a formação dos seus ex-participantes, pelo fato de que o programa trata de temas concernentes à relação entre teoria e prática, às experiências, à produção de saberes e conhecimentos na formação de professores e, desse modo, aclarando a concepção de formação proposta pelo programa.

No movimento de reflexão sobre a realidade, são produzidos conhecimentos que ajudam na emancipação dos sujeitos e na transformação de tudo o que os cercam. Isso possibilita a saída da condição de alienação imposta pela classe dominante. Desta forma, a escola e o conhecimento são carregados de significados políticos, pois são produzidos no seio das



relações políticas e sociais e, por isso, não podem ser vistos como espaços neutros. Diante disso, os docentes, como intelectuais transformadores, têm um papel fundamental na promoção dessa consciência crítica, estimulando a capacidade dos alunos de agir e pensar criticamente como forma de transformação social.

Nesse sentido, o estudo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos permite compreender as relações e os saberes produzidos no interior do programa, bem como a contribuição deles para a formação dos futuros professores.

## 1.1 A profissão docente e sua relação com as práticas educativas

A figura do professor no cenário educacional é sempre alvo de debates e discussões principalmente no que diz respeito às reformas educacionais. Ele é, sem dúvida, extremamente importante no desenvolvimento dos trabalhos na sala de aula e na implementação das reformas educacionais geralmente impostas pelos governantes, muitas vezes causadoras de um impacto profundo na constituição da profissão e na imagem do professor. Por tudo isso, o tema da profissão docente é sempre atual, importante e intrigante.

Para Sacristán (1995), a profissão docente é uma *semiprofissão*, pelo fato de receber imposições advindas das instâncias políticas e administrativas superiores à escola. A autonomia que é dada ao docente fica restringida ao âmbito das imposições das políticas educacionais. Dessa maneira, o professor tem pouca autonomia para realizar seu trabalho, pois tem de cumprir as determinações prescritas nos projetos político-pedagógicos, nos livros didáticos e em outros documentos e materiais. Essa restrição na autonomia docente incide diretamente no prestígio social que essa profissão possui pelo fato de que a perda da autonomia implica a visão de um profissional que é sujeito à autoridade de outras instâncias como o Estado, por exemplo.

Isso pode ser visto nas políticas educacionais voltadas para a questão do valor do piso salarial que acabam fazendo com que o docente tenha a necessidade de trabalhar em mais de um turno escolar e, muitas vezes, em mais de uma escola, como também nos temas relacionados ao *locus* de formação em que temos a discussão da formação em institutos de educação ou nas universidades, a formação realizada presencialmente ou a distância e o nível de ensino em que essa formação se dará.

Contreras (2002) corrobora Sacristán (*op. cit.*) ao conceber a docência como uma *semiprofissão* por ela não ser totalmente autônoma no que se refere à regulação do Estado sobre a prática. Faltam aos professores um conhecimento próprio especializado e uma organização desses profissionais no que diz respeito à construção de um código profissional que regulamente a profissão. Contreras (*op. cit.*) ainda completa que características, como a vocação, a autonomia em relação aos alunos e o trabalho que segue uma rotina, não contribuem para que ela seja considerada como profissão, sendo necessárias outras características como a importância da profissão para a sociedade, domínio de diversas habilidades até mesmo em situações inesperadas, aquisição de conhecimentos e habilidades específicas no ensino superior, socialização dos valores da profissão, certo grau de autonomia em relação ao Estado, dentre outras.

Em relação à profissão docente, Sacristán (1995) chama a atenção para o problema da profissionalidade, isto é, o conjunto dos atributos inerentes à prática de uma profissão. Para ele, a profissionalidade docente relaciona-se a comportamentos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e crenças. O exercício da atividade educativa, para esse pesquisador, é influenciado pelo modo de ser, de agir, de pensar dos professores e também por sua origem social. Desse modo, a profissionalidade docente liga-se diretamente à prática escolar, à definição da função social do papel do professor, que tem sido modificada com as novas expectativas postas sobre a escola e também ao seu trabalho.

Além da profissionalidade, outros aspectos devem necessariamente fazer parte da discussão sobre a profissão docente, como o número de docentes que constituem a categoria, o salário, a excessiva carga de tra-

balho, as novas funções delegadas a esses profissionais, a proletarização e a alienação profissional e o status alcançado na sociedade.

A proletarização é observada por Contreras (2002) como as mudanças que estão afetando as condições e o trabalho realizado pelos professores, fazendo com que eles se aproximem cada vez mais da classe operária. Tal fato pode ser comprovado pelas políticas educacionais concebidas no seio do neoliberalismo. Elas são baseadas no modelo das competências e do desempenho em que se tem os professores como simples executores de tarefas que precisam atingir determinadas metas.

Diante de tantas tarefas dentro e fora da sala de aula, como programas, projetos, conteúdos e número grande de alunos por turma, várias turmas, vários turnos de trabalho, percebemos que o trabalho docente fica reduzido à dimensão das tarefas que precisam ser realizadas todos os dias. Isso provoca a alienação que pode ser percebida na perda de capacidade de reflexão sobre o seu trabalho, devido às várias atividades que precisam ser cumpridas diariamente, causando um desgaste físico, mental e emocional que, muitas vezes, culmina na economia de esforços para realizar as tarefas essenciais, além de os professores ficarem dependentes das instruções de especialistas no direcionamento do seu trabalho.

Com relação à prática educativa, podemos dizer que ela está diretamente ligada à profissionalidade e não se reduz à simples ação dos professores ou ao domínio de um determinado conhecimento no ambiente escolar. Ela se funde a outros contextos e ações do “ser professor”, sendo denominada por Sacristán (*op. cit.*) de práticas aninhadas que se constituem em práticas educativas antropológicas, em práticas institucionalizadas e práticas correntes.

As práticas educativas antropológicas se relacionam à prática educacional das famílias antes do surgimento dos sistemas de educação formal. Ela não é de domínio exclusivo de um grupo profissional, mesmo que eles possuam o conhecimento técnico, pelo fato de outros grupos, como as famílias, dominarem os conhecimentos relativos ao ensino.

Já a prática institucionalizada refere-se aos postos de trabalho e às influências dos sistemas políticos na educação. O trabalho do professor

vai além da sala e é regulado pelo sistema escolar por meio do currículo, da avaliação e da gestão. Tudo isso impõe uma sobrecarga de trabalho e um controle da autonomia docente.

Por fim, práticas concorrentes são aquelas que exercem ação sobre a atividade dos professores. São as leis, as especificações curriculares produzidas pelos governantes ou por outras instâncias que administram o sistema escolar. Elas vêm expressas nos materiais didáticos utilizados pelos professores. Muitas vezes são impostas e funcionam como um mecanismo de controle do trabalho docente.

A prática, para Perrenoud (1997), é formada por ações improvisadas e não premeditadas que são relativamente conscientes, mas não são escolhidas e nem controladas pela razão. As ações são engendradas na prática a partir do planejamento do professor, das questões levantadas pelos alunos e também pelas reflexões do professor durante o encaminhamento das atividades propostas.

A prática é compreendida como uma retomada dos hábitos da própria pessoa, ou seja, das ações, das experiências, dos pensamentos e das relações com outras pessoas. Relaciona-se com o *habitus* que, para o estudioso, é “o sistema de esquemas de percepção e de *acção* que não está total e constantemente sobre o *controlo* da consciência” (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 21). Ela manifesta uma aparência não distanciada da realidade que, em muitos momentos, não pode ser observada. É a partir do *habitus* que o docente toma as decisões diante das situações não esperadas e que precisam de uma resposta imediata.

Dessa forma, a prática é constituída por várias ações de tomada de decisão, por isso, não pode ser vista apenas como “seguir os passos de uma receita”. Ela apresenta esquemas conscientes de ação, é influenciada pelo *habitus*, passa por mudanças, assim como o próprio *habitus*. Tais mudanças provocam alterações nas formas de agir e de pensar.

Perrenoud (*op. cit.*) afirma que a prática e os saberes estão associados, pelo fato de que o ato de ensinar é a fabricação de saberes que possam ser ensinados, avaliados e adquiridos, implicando transformações como corte, segmentação, simplificação traduzidas nas aulas, nas lições e em

outros materiais. Essa transformação se dá em três fases: os saberes sociais em saberes para ensinar, os saberes para ensinar em saberes ensinados e os saberes ensinados em saberes adquiridos. (PERRENOUD, 1997)

Para que eles sejam assimilados, é preciso que passem por uma transposição didática e sejam reorganizados. É necessário que alunos e professores tenham uma cooperação mútua para que os saberes sejam compreendidos. Perrenoud (*op. cit.*) faz uma observação importante com relação aos saberes, afirmando que eles são construídos na ação e, na maioria das vezes, trabalhados em situações artificiais ou em atividades e trabalhos preestabelecidos, com atribuição de notas.

Desse modo, podemos perceber que a prática educativa e a profissionalidade são marcadas por vários saberes e pelo saber-fazer nas diversas atividades exercidas pelos professores como ensinar, preparar aulas e avaliações, orientar as atividades e estudos. Para Tardif (2012), há uma profunda relação entre a prática dos educadores e os saberes, porque eles auxiliam os docentes durante a execução do seu trabalho e também na resolução de problemas em situações inesperadas. As relações e as atividades que são desenvolvidas no trabalho, na família, na sociedade em geral constituem esses saberes, os quais os ajudarão a lidar com os conflitos.

## 1.2 Aproximações teóricas a respeito das concepções de formação de professores

A sociedade atual atravessa momentos de grandes transformações. Passamos de um modelo de sociedade agrária para uma sociedade industrial e desta para uma sociedade tecnológica. Essas modificações foram provocadas pelo capital e afetam a política, a economia, a educação, a saúde e o meio ambiente.

Nesse contexto, a escola tem de se adaptar a essas mudanças, pois é sua função formar cidadãos críticos, agentes produtores do conhecimento, capazes de transformar a realidade a sua volta. Assim, essa instituição tem de se preparar para cuidar dos aspectos da formação social, cogniti-

va, psicológica e profissional de crianças, adolescentes e jovens para que tenham condições de ocupar seu espaço no mundo.

Para formar os cidadãos dessa nova sociedade, é preciso repensar o contexto de formação docente, haja vista que os professores são os profissionais, dentre outros agentes, que estão diretamente envolvidos no processo de formação das novas gerações.

Os estudos sobre formação de professores multiplicaram-se nos últimos tempos apontando diferentes maneiras de se compreender os processos dessa formação. Segundo André (2010), há pesquisadores que tratam do tema a partir da concepção dos processos de aprendizagem da docência, outros já trabalham com a perspectiva da formação como um processo de desenvolvimento contínuo que se inicia ainda na experiência escolar e se segue ao longo da vida. Há também aqueles que a concebem a partir das habilidades adquiridas ou aperfeiçoadas nos processos de formação inicial ou continuada.

Sobre os princípios para a formação de professores, Pérez Gómez (1995) aponta que eles são determinados pelas concepções que se têm de escola, de ensino e de currículo em voga em cada época. A partir de cada uma dessas concepções, são formulados conceitos com o objetivo de definir a profissão docente, a escola e o ensino. São comuns as metáforas do professor como transmissor de conhecimentos, como técnico, como executor de tarefas, como aquele que toma decisões, que resolve problemas ou que reflete sobre sua prática, que desenvolve pesquisas a partir do seu cotidiano, etc. Tais imagens refletem o conceito de escola, de ensino, de transmissão do conhecimento e de aprendizagem de cada época.

Com relação ao currículo da formação inicial de professores, García (1999) o conceitua como o conjunto de conteúdos e passos sequenciais que irão balizar a formação dos futuros professores. Ele é elaborado por instituições dotadas de um saber-fazer com a finalidade de prepará-los para exercer as atividades profissionais, de autorizar o professor, por meio do certificado, a desempenhar suas funções e também de reproduzir a cultura dominante. As orientações presentes no currículo influenciarão no modelo de professor que está se formando para atuar na sociedade.

Garcia (*op. cit.*) destaca cinco orientações conceituais na formação de professores: a acadêmica, a tecnológica, a personalista, a prática e a crítica, que refletirão em imagens do professor como técnico, como especialista, como pessoa, como crítico, como investigador, como alguém que reflete sobre a prática.

Para Diniz-Pereira (2000), as mudanças ocorridas no plano internacional no final da década de 70 influenciaram as discussões sobre esse tema no cenário brasileiro. A discussão passou a ter destaque em nosso país a partir do final dos anos 1970 e no início da década de 80. Nessa época, estava em discussão a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura.

Ao longo de todo esse tempo, surgiram várias concepções a respeito do tema. Nos anos 1970, por exemplo, o professor era visto como “organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 16). A educação era vista sob a ótica funcionalista, voltando-se para os métodos de treinamento de professores.

Nos anos 1980, discutia-se o papel político do professor e da escola como agentes transformadores da realidade. Podemos perceber, nesse momento, uma crítica de cunho marxista voltada para a realidade educacional brasileira. Questões relacionadas à desvalorização da profissão docente também foram apresentadas nos estudos sobre formação de professores.

Já nos anos 1990, o professor era apresentado como pesquisador, cuja formação se dava por meio da prática reflexiva, ou seja, o professor refletia sobre sua prática, preparando-se assim para agir diante de situações inesperadas, diferentemente da concepção de formação ligada à racionalidade técnica em que o professor tinha um repertório determinado para agir diante de situações predefinidas.

Desse modo, havia uma sensível mudança em relação ao papel do professor: nos anos 1970, o professor era visto como técnico; nos anos 1980, o professor estava inserido num contexto sociopolítico, devendo intervir nas questões que o cercava; na década de 1990, havia a proposta de reflexão sobre a prática, modificando a realidade da sala de aula por meio da pesquisa.

## 1.3 O professor visto como um técnico na sala de aula

A perspectiva da formação de professores como técnico tem sua origem, de acordo com Pérez Gómez (1995), na concepção epistemológica da prática, advinda do positivismo, pautando a formação dos docentes e também de outros profissionais.

Nessa concepção, os profissionais

são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (SCHÖN, 2000, p. 15)

A atividade profissional é vista como uma aplicação de técnicas para a solução dos problemas surgidos na prática. O professor é visto como um especialista que possui um manual de conhecimentos necessários, adquiridos durante a sua formação, e está apto para identificar e resolver, sem dificuldades, tais problemas.

O docente não possui autonomia para tomar decisões ou fazer julgamentos, devendo cumprir aquilo que lhe é imposto pelas instâncias responsáveis pela produção do conhecimento. Por isso, ele é visto como simples aplicador de regras e preceitos sem a possibilidade de refletir ou questionar aquilo que lhe é imposto.

Isso ocorre devido ao modo como a racionalidade técnica concebe a produção do conhecimento, pois há uma relação de distanciamento entre aqueles que o produzem e aqueles que o aplicam, ou seja, os professores, aplicadores do conhecimento, são subordinados aos produtores deste, os teóricos da universidade ou os autores de livros didáticos.

Há também o distanciamento entre a investigação e a prática porque, na maioria das vezes, os produtores do conhecimento estão distantes da sala de aula e de seus verdadeiros problemas e propõem soluções que não se aplicam a determinadas situações, não as resolvendo de maneira



eficaz. A sala de aula, como todos os ambientes profissionais, é pautada por relações humanas que implicam ocorrências inesperadas, para as quais, muitas vezes, não há uma “receita” que possa solucioná-las.

Assim, temos o ensino centrado no conhecimento técnico, a investigação na perspectiva do processo-produto, a visão do professor como técnico e a formação de professores nos moldes da competência (PÉREZ GOMEZ, 1995). É importante observar que instituições internacionais que financiam as reformas educacionais nos países em desenvolvimento, como o Banco Mundial, promovem reformas educacionais que incidem na formação de professores, transmitindo uma imagem de que eles são meros executores das ordens impostas pelas instâncias superiores para atingir determinadas competências.

## 1.4 A reflexão sobre a prática no contexto da sala de aula

Nessa concepção, a prática é um componente importante no processo de formação. Pérez Gomez (*op. cit.*) afirma que as críticas à racionalidade técnica na formação de professores levaram à criação de conceitos que têm a preocupação de pensar o professor como um profissional. Surgiram concepções do professor como investigador na sala de aula, do ensino como arte, do professor como um profissional clínico, do ensino baseado no planejamento e na tomada de decisão, do ensino como um processo interativo e do professor voltado para a prática reflexiva.

Todas essas concepções visavam superar a ideia do professor como técnico, que trabalha de forma mecanizada, executando seu trabalho sem nenhuma reflexão. A prática na sala de aula é pensada a partir dos problemas inesperados que surgem todos os dias e na necessidade de resolver cada um deles de maneira diferente, visto não serem iguais. Há o desenvolvimento de estratégias e de novas maneiras de trabalhar para auxiliar os alunos em sua aprendizagem de acordo com o estágio que a turma se encontra.

Donald Schön (1995) propõe a formação de professores a partir da reflexão sobre a prática e a percebe como algo que ajuda os estudantes a adquirirem as habilidades necessárias para o desenvolvimento de suas atividades, refletindo sobre suas ações. Para o autor, ela comporta três momentos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

Esse pesquisador parte do princípio de que todos possuem um conhecimento implícito, espontâneo e dirigido pela intuição, sendo difícil de explicar como as pessoas executam determinadas atividades sem conhecimento teórico, como, por exemplo, uma criança que sabe dar troco, mas não conhece as operações matemáticas. O conhecimento se relaciona com a ação, ou seja, com o saber-fazer e não a precede, mas está interligado a ela (CONTRERAS, 2002). O professor precisa ir ao encontro do aluno, como um observador, prestando atenção para que possa compreender o seu processo de aprendizagem, ajudando-o na superação das dificuldades para que ele possa articular o conhecimento adquirido pela prática com os saberes escolares.

Os docentes exercem muitas tarefas na sala de aula consideradas rotineiras e, por isso, possuem um conjunto de conhecimentos adquiridos em situações anteriores que são usados na resolução dessas tarefas. Mas, em um determinado momento, ele é surpreendido por uma situação inesperada e não há como resolvê-la com base apenas em seu repertório de conhecimentos, pelo fato de ser algo novo, não esperado e que não se encontra um meio adequado para compreendê-la. Assim, ele precisa refletir durante a ação para encontrar os meios de solucionar esse problema. Também é possível que o docente, após a ocorrência de uma situação inesperada, queira refletir sobre o que aconteceu e sobre a atitude tomada. Temos aí a reflexão sobre a ação, através da qual o professor pode avaliar criticamente suas ações no sentido de aperfeiçoá-las. (PERRENOUD, 2002)

A prática é vista como um fator essencial na formação docente e todas as ações são pensadas em função dela, diferentemente do que acontece no modelo de formação baseado na racionalidade técnica em que se

tem o contato com a prática ao final do curso de formação. Para Contreras (2002), a prática não é apenas a posse de um conjunto de conhecimentos profissionais que são explicitados em situações inesperadas, mas um sistema de valores que possui significados e limites que se relacionam com o contexto social em que o docente está inserido.

Já a autonomia do profissional é compreendida de maneira relativa porque se liga aos aspectos, como o compromisso moral, o contexto social e a competência profissional, ou seja, o docente age de acordo com seus valores e experiências vivenciadas e não apenas com base nos conceitos aprendidos durante a sua formação e levando em consideração os problemas do meio social. Em razão disso, a autonomia profissional relaciona-se com a capacidade de refletir sobre sua ação na prática e sobre os determinantes dessa ação. Essa habilidade está diretamente ligada à experiência, às competências e aos saberes profissionais.

A reflexão sobre a prática auxilia no entendimento de que não basta apenas ter o domínio dos conteúdos das disciplinas que serão ministradas, é preciso ter o conhecimento de outros saberes que ajudam o profissional na resolução de problemas e conflitos inesperados. Em vista disso, Contreras (*op. cit.*) deixa claro que é preciso pensar a reflexão sobre a prática com um olhar crítico, que contemple as perspectivas política e social para que ocorra a mudança na prática não apenas na sala de aula, mas também na escola e na comunidade em que ela está inserida.

## 1.5 O professor como pesquisador do contexto da prática

A formação de professores, pensada do ponto de vista da reflexão sobre a prática, liga-se à perspectiva do professor como um pesquisador da sua prática, ou seja, capaz de construir um conhecimento a partir da observação e reflexão sobre o seu cotidiano para solucionar os problemas, orientado pela pesquisa.

Seguindo essa linha de raciocínio, Lüdke (2004) afirma ser a pesquisa um componente fundamental tanto no desenvolvimento profissional do

professor quanto no currículo, a partir da articulação entre teoria e práticas educativas, postura essencial para o desenvolvimento da atividade docente.

Zeichner (1995) diz que o ensino, nessa perspectiva, é concebido como investigação e experimentação, e os professores se assumem como investigadores da sua própria prática. Além disso, a investigação oferece apoio para a organização do currículo da formação de professores. Francisco Imbernón descreve alguns passos dessa perspectiva de formação

a) Os professores e professoras identificam um problema ou um tema de seu interesse a partir de uma observação ou uma conversa reflexiva; b) propõem formas diferentes de recolher a informação sobre o problema inicial, que pode implicar tanto um estudo bibliográfico como partir dos dados obtidos em sala de aula ou na escola; c) esses dados são analisados individualmente ou em grupo; d) por fim, são realizadas as mudanças pertinentes; e) e volta-se a obter novos dados e ideias para analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo de formação a partir da prática. (IMBERNÓN, 2011, p. 79)

Essa proposta de formação contribui para uma relação mais próxima entre os docentes, ajudando-os no processo de reflexão, na troca de conhecimentos e nas experiências que auxiliam a resolução dos problemas e as tomadas de decisão em conjunto.

Contreras (2002) lembra que Stenhouse (s/d), assim como Schön (2000), percebe o professor como um artista que vai aperfeiçoando a sua prática por meio da experimentação e observação crítica. Por isso, Contreras (*op. cit.*) entende a atividade investigativa como um meio de o professor refletir sobre a prática docente, aprimorando-a através das experimentações. Tal postura favorece uma mudança em um currículo que prima pela experimentação e pela proposição de novas práticas pedagógicas em que os professores sejam os protagonistas dessa ação e não simples repassadores do conhecimento sem nenhuma reflexão. Nesse processo, o professor se constrói como sujeito de sua prática e de seu

conhecimento gerado a partir da associação entre teoria e prática, conforme nos aponta Paulo Freire (2008).

Conforme Contreras (*op. cit.*), Stenhouse (s/d) concebe docência como ações ou habilidades que já estão incorporadas na prática e que as realizamos de maneira inconsciente. No entanto, elas são passíveis de reflexão, de tornar consciente o saber-fazer para que possam ser aperfeiçoadas. O aperfeiçoamento ocorre quando se reflete sobre a prática educativa por meio dos questionamentos. Para Contreras

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói a própria ação. (CONTRE-RAS, *op. cit.*, p.119)

Assim, a reflexão se constitui em um meio de relacionar o conhecimento e a ação no contexto da prática. E o conhecimento produzido através da prática e da reflexão auxilia o professor tanto no desenvolvimento dos trabalhos na sala de aula como na tarefa de aprendizagem dos alunos, além de propiciar modificações curriculares exigidas pelas demandas ocorridas na sala de aula e na escola. Mas, para que isso aconteça, o docente deve ter um olhar crítico e político diante da realidade escolar para que se tenha a mudança na prática.

## 1.6 A formação do professor na perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional

Em oposição à racionalidade técnica, muitos pesquisadores defendem que a formação de professores deve contemplar pontos relacionados aos aspectos pessoais e profissionais do docente e também à escola. Os

docentes, além de serem profissionais, são também pessoas que trazem consigo experiências, pelo fato de não estarem sozinhos no mundo e de travarem relações a todo o momento, as quais influenciarão o seu trabalho, constituindo suas ações, pensamentos sobre tudo o que os cerca.

Antônio Nóvoa (1995) defende essa ideia, afirmando que o processo de formação vai além da simples aquisição das técnicas e dos conhecimentos, pois é também um espaço em que se desenvolvem a socialização e a construção profissional. A articulação entre os cursos de formação e a escola também é um fator que precisa ser considerado nesse quesito, pois privilegia a formação individual e coletiva por meio do contato entre professores em formação e professores experientes.

O estudioso concebe a formação como um momento de socialização e da construção profissional. Ele a percebe, a partir da relação entre a formação e o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional da escola.

O desenvolvimento pessoal se refere à possibilidade de o docente criar momentos para a sua própria formação. É necessário um investimento pessoal, pois é o professor que decidirá os caminhos que percorrerá nesse processo e o que ele deseja aprender nesse momento.

A perspectiva crítico-reflexiva, segundo Nóvoa (*op. cit.*), fornece um suporte para a formação que privilegia o desenvolvimento pessoal do professor. Isso porque proporciona aos docentes o pensamento autônomo, a reflexão sobre a sua prática e a própria construção de conhecimento e não apenas a transferência de um saber produzido na universidade, levado para a escola sem nenhuma reflexão. Obtemos assim um saber construído individualmente que abrange a coletividade docente, podendo ser modificado e repassado entre os professores em formação e os professores experientes e ser capaz de intervir na realidade da escola.

A formação, para esse estudioso, deve percorrer o caminho do encontro com modelos e práticas de formação diversas e promover novas formas de relação dos professores com o saber pedagógico e científico

(NÓVOA, 1995). Além disso, deve ser um processo contínuo e interligado ao dia a dia da escola. Os professores são produtores do conhecimento, dos saberes que se relacionam diretamente a sua experiência e a sua identidade e, por isso, esses conhecimentos devem ser reconhecidos.

O desenvolvimento profissional se relaciona diretamente com a profissão docente, e sua construção se dá dentro da coletividade na escola. Os professores são chamados a construir o conhecimento em conjunto e também a compartilhá-lo. Essa postura contribui para a sua autonomia no exercício da profissão.

O desenvolvimento organizacional fundamenta-se na produção da escola. Para ocorrer uma mudança em seu âmbito, é preciso que o docente se assuma como produtor da sua profissão e que haja uma mudança na concepção da escola, que deve ser vista como um espaço em que a formação e o trabalho devem caminhar juntos. A formação deve ser contínua e estar interligada às práticas curriculares e à troca de experiências.

García (1995) corrobora o ponto de vista de Nóvoa (*op. cit.*) ao pensar a formação como experiências de aprendizagem em que se adquirem ou se aprofundam os conhecimentos, as competências, permitindo a intervenção no currículo da escola. Dessa forma, ela é vista como algo que tem uma continuidade, iniciando-se no período da formação inicial e estendendo-se ao longo da carreira. Assim, o professor se encontra permanentemente em formação. A noção de desenvolvimento para García (*op. cit.*, p. 55) tem a conotação de um processo evolutivo que está em constante movimento, valorizando “os aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança”.

A prática tem, para esse estudioso, um papel muito importante pelo fato de ser “um elemento de análise e reflexão do professor” (GARCÍA, *op. cit.*, p. 53). É no contexto da prática que surgem problemas, dúvidas, dificuldades e situações inesperadas que precisam ser resolvidas por uma postura reflexiva, crítica e investigativa.

## 1.7 Os conhecimentos dos professores e sua relação com a formação

García (1995), ao defender a perspectiva de formação de professores fundada no seu desenvolvimento profissional, propõe que ela deva incidir na investigação sobre o pensamento do docente e sugere a união entre a formação docente e os conteúdos relacionados à disciplina e à prática pedagógica.

O ensino fundamenta-se nos diferentes tipos de conhecimento que os professores possuem: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto. (GARCIA, 1999)

O conhecimento psicopedagógico refere-se ao ensino, à aprendizagem dos alunos, às técnicas didáticas, às teorias do desenvolvimento humano, à organização das classes, à história e à filosofia da educação, dentre outros.

O conhecimento do conteúdo reporta-se aos conteúdos ensinados pelos docentes. Eles exercem influência no modo como ensinam e no que ensinam. Há a necessidade do domínio desse conhecimento para que o professor não venha a ensinar os conteúdos de maneira equivocada. Ele contém vários componentes, no entanto García (1999) destaca como mais importantes o conhecimento substantivo e o conhecimento sintático. O primeiro diz respeito aos tópicos gerais da disciplina como os conceitos específicos, as definições. Ele baliza o que deve ser ensinado e a partir de qual concepção teórica. No estudo de uma língua, por exemplo, o foco pode ser o da sociolinguística ou o da gramática tradicional. Já o segundo incide sobre o domínio do professor em relação aos modelos de investigação e às tendências e perspectivas no campo de pesquisa da disciplina. É importante ressaltar que, além do domínio do conhecimento do conteúdo, os professores necessitam conhecer as exigências do currículo e dos materiais didáticos.



O conhecimento didático do conteúdo é apresentado como o de maior importância no conhecimento dos professores. Relaciona-se ao conhecimento da matéria que será ensinada e aos procedimentos pedagógicos e didáticos de ensino. Esse tipo de conhecimento não é adquirido de maneira mecânica e também não pode ser aprendido nos cursos de formação, pelo fato de ser produzido a partir da experiência pessoal e da elaboração do modo de transformar o conteúdo em ensinamentos compreensíveis para os alunos, facilitando a sua aprendizagem. Os sentimentos dos professores em relação aos conteúdos que são ministrados interferem na sua escolha para o ensino e também na forma de ensiná-lo.

Finalmente, o conhecimento do contexto se relaciona com o local em que se desenvolve o ensino e com as pessoas a quem ele é ministrado. Para cada turma, série e nível de ensino são feitas adaptações do conteúdo a ser transmitido. Aspectos culturais, sociais, pessoais e históricos permeiam as atividades durante a aula. O professor precisa identificar todas essas variantes para direcionar o seu trabalho de acordo com as necessidades dos alunos naquele momento para ter um bom aproveitamento. Esses saberes são adquiridos na prática, na vivência do cotidiano escolar.

## 1.8 A formação do professor e a produção dos saberes

Os professores, vistos como profissionais, elaboram um conhecimento próprio, composto de vários saberes advindos de diferentes fontes que podem ser tanto as experiências e vivências pessoais e sociais, como também o trabalho, que irão influenciar sua prática, constituir seu *habitus*. (TARDIF, 2012)

Para que esses saberes constituam um conhecimento com bases científicas, é preciso que estejam associados à reflexão. Maurice Tardif (*op. cit.*) articula a formação de professores aos saberes produzidos pelos docentes, ou seja, às competências e ao saber-fazer adquiridos ao longo da experiência profissional, corroborando o conceito de desenvolvimento profissional proposto por Nóvoa (1995) e García (1999).

Tardif (*op. cit.*) explica que o saber docente é formado de vários saberes, vindos de diferentes fontes, como a formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, é um saber plural. Eles estão numa dimensão temporal que leva em conta a história de sua formação e tempo de sua aquisição. Apesar de terem um lugar importante entre os saberes sociais, são pouco valorizados no que diz respeito à sua posse e transmissão.

O pesquisador aponta diversos tipos de saberes que compõem o saber docente.

Os saberes profissionais são aqueles veiculados pelas instituições responsáveis pela formação docente. São os saberes das ciências educacionais, os conhecimentos da ideologia pedagógica transmitidos durante a formação inicial e a continuada.

Os saberes pedagógicos representam as normas das atividades pedagógicas, ou seja, as doutrinas que orientam as técnicas, o modo de saber-fazer. Eles não são definidos e nem produzidos pelos docentes, estão presentes na prática profissional, mas não são gerados em seu seio. (TARDIF, 2012)

Os saberes disciplinares são atribuídos ao conjunto de saberes das disciplinas ministradas nos cursos de formação inicial e continuada. Eles são provenientes da tradição cultural e dos grupos sociais.

Os saberes curriculares se referem aos programas escolares com seus conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar, os quais devem ser aprendidos e aplicados pelos professores no desenvolvimento do seu trabalho. Eles não são transmitidos pelas instituições de formação de professores. Programas de formação inicial como o PIBID, por exemplo, possibilitam o acesso dos futuros professores, participantes do programa, a eles.

Os saberes das disciplinas e os saberes do currículo não são produzidos pelos professores, são definidos pelos cursos de formação e considerados exteriores à prática docente.

Na percepção dos professores, os saberes advindos da experiência profissional, ou os saberes da prática, compõem as bases da sua competência

e lhes permitem uma avaliação de sua formação inicial e de sua competência ao longo da carreira.

Esses saberes, conforme aponta Tardif (*op. cit.*), são saberes práticos, integrados à prática docente e formam “um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. (TARDIF, 2012, p. 49)

Os professores não trabalham sozinhos, estão imersos na sala de aula juntamente com seus alunos. E lá, têm de resolver situações complexas que exigem reflexão e habilidades. É nesse ambiente que os saberes da experiência se desenvolvem, constituindo certas formas de agir e pensar, ou seja, o *habitus*, o que, para o autor, pode ser trazido no modo de dar aulas, na forma como trata os alunos, etc.

Para Tardif, os saberes da experiência são compostos por três objetos

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (TARDIF, *op. cit.*, p. 50)

Completa o autor afirmando que os saberes não são objetos de conhecimento, mas objetos que compõem a prática docente e se mostram através dela. Esses três *objetos/condições*, assim chamados pelo pesquisador, estabelecem um distanciamento crítico entre os saberes da experiência e os saberes adquiridos durante a formação. O distanciamento pode ser visto como um *choque da dura realidade* nos primeiros anos da profissão. Ao entrarem na sala de aula, percebem as limitações dos seus saberes pedagógicos, o que pode suscitar a rejeição de sua formação, uma reavaliação desta ou outros julgamentos. Huberman (1995) diz que nessa fase inicial há a tomada de consciência das dificuldades da profissão no que se refere aos aspectos pedagógicos, à transmissão do conhecimento, às dificuldades de relacionamento com os alunos e a outras dificuldades.

O conhecimento dos objetos/condições assegura a prática da profissão, constituindo-se num processo de *aprendizagem rápida*. Por meio de total inserção na prática, as experiências essenciais são adquiridas no início da carreira entre um e cinco anos e tendem a se transformar em traços da personalidade profissional, caracterizando o *habitus* docente.

Tardif (2012) aponta que os objetos/condições não possuem o mesmo valor para os educadores na prática da sua profissão. Há uma hierarquização com relação a esses valores. Quanto mais difícil for desempenhar uma atividade, mais valorizada ela será. Como exemplo é mais importante saber reger uma sala de aula do que conhecer os mecanismos do sistema educacional. García (1995) constatou que os problemas dos professores no início da carreira se referem mais aos aspectos didáticos do que aos relacionados a questões pessoais ou organizacionais da escola.

Os saberes da experiência são originados no contexto da prática, na troca de experiências entre os professores, na comparação entre os saberes produzidos no coletivo, sendo, portanto, objetivados parcialmente. A partir do momento em que os docentes se conscientizam dos saberes experienciais nos momentos de relacionamento entre os pares, é que ocorre a sua objetivação. O professor é visto neste contexto como um formador e não apenas como técnico repassador do conhecimento.

Esses saberes adquirem objetividade parcial à medida que se relacionam criticamente com os saberes disciplinares e curriculares. A prática proporciona liberdade para avaliar outros saberes. Novos saberes são incorporados pelos docentes e reconstruídos em novas categorias, deixando de lado aquilo que julgam não ser pertinente na sua realidade cotidiana. Dessa forma, “a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”. (TARDIF, *op. cit.*, p. 53)

Pelo exposto, os questionamentos em relação à profissão docente, à prática docente e aos saberes são essenciais para a discussão do tema formação de professores. Através deles podemos refletir, por exemplo, sobre os aspectos que devem ser abordados na formação de professores nos dias atuais e na organização curricular dos cursos de formação, etc.

Logo, corroboramos o posicionamento de Nóvoa (2009), defendendo que a formação de professores deve ser concebida no seio da profissão, tendo também os docentes como responsáveis no processo de formação dos futuros professores por meio da aquisição da cultura profissional e que leve em conta os aspectos pessoais e profissionais. Além de práticas que venham promover a aprendizagem dos alunos e também proporcionem a reflexão sobre o trabalho dos professores, o trabalho em equipe e a construção de novos conhecimentos e saberes por meio do estudo e reflexão sobre a teoria e a prática.

Tais questionamentos e reflexões são, pois, fundamentais na formulação das políticas públicas de formação docente, que serão discutidas no capítulo 2.

## **CAPÍTULO 2**



# O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo discutir a influência do Banco Mundial nas políticas públicas de formação de professores no Brasil, traçar um panorama das reformas ocorridas no país a partir da década de 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, mas sem a pretensão de examiná-las em profundidade, e tratar do PIBID no contexto das políticas de formação de professores.

## 2.1 O Banco Mundial e a política educacional de formação de professores

No capítulo anterior, vimos que a formação de professores, concebida no modelo da racionalidade técnica, foi duramente criticada. Nos anos 1990, surgem outras concepções de formação centradas no professor com seus saberes e como pesquisador da sua prática. Uma formação pensada nos níveis profissional, pessoal e da organização da escola que leva em conta a reflexão como parte do processo de formação. Nessa mesma época, o Brasil passa por uma reforma educacional nos moldes das políticas do Banco Mundial, seguindo as diretrizes das competências, da descentralização do ensino e da privatização dos serviços educacionais que geram mudanças nessa área até os dias de hoje. Conforme nos apontam Neto e Rodriguez (2007), as reformas se assentavam em algumas bases como o processo de descentralização, os sistemas de avaliação do desempenho e de valorização docente, as reformas curriculares e os novos modelos de gestão do ensino.

No campo das políticas públicas de formação de professores, Torres (1998) destaca que as novas formas de se pensar a educação propostas



pelo Banco Mundial são, na maioria dos casos, uma nova roupagem dada à velha concepção dicotômica de escolha das prioridades como o investimento na formação em serviço em detrimento da formação inicial; a escolha do modelo de descentralização em oposição ao de centralização. Isso contribui para reprodução de antigas concepções e dos velhos modelos de formação. Coraggio (2009) comunga da mesma ideia ao afirmar que as orientações do Banco Mundial para a educação já estavam prontas desde a década de 1970 e são vistas como novas respostas para os problemas que atingem a sociedade atualmente.

As propostas desse organismo foram elaboradas seguindo o modelo neoliberal que compreende a escola como uma empresa, as peças que compõem o processo educativo como insumos, e são utilizadas, como critérios de decisão, a eficiência e as taxas de retorno, ou seja, investe-se naquilo que trará um maior e mais rápido retorno com um mínimo de dispêndio. (CORAGGIO, 2009)

A definição das políticas educacionais pelo Banco Mundial, como aponta o pesquisador, baseia-se na análise econômica, estabelecendo relações de semelhança entre “sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto” (CORAGGIO, *op. cit.*, p. 102). O ensino é visto como um conjunto de elementos, e a aprendizagem como um resultado da combinação desses elementos (TORRES, 2009). Dessa forma, percebemos a presença das ideias oriundas da economia no âmbito da educação.

Torres (*op. cit.*) destaca os pilares que sustentam o pacote das reformas educacionais: a) a educação básica (primária) vista como prioritária; b) a melhoria da qualidade da educação baseada no critério da eficiência; c) a ênfase sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; d) a descentralização e a autonomia das instituições escolares; e) a participação efetiva dos pais e da comunidade na escola; f) maior participação do setor privado e dos organismos não-governamentais nas decisões e implementação de projetos; g) a mobilização e a alocação dos recursos adicionais para a educação; h) o modelo de

diagnóstico com enfoque setorial; i) o critério econômico como fator de definição de políticas e estratégias. (TORRES, *op. cit.*)

Ao priorizar a educação básica no seu nível primário, o banco considera que esse nível de ensino traz maiores benefícios sociais e econômicos, além de ser considerado como essencial no desenvolvimento sustentável a longo prazo. A descentralização é entendida por esse organismo como o modo pelo qual os recursos financeiros devem ser geridos pelas instituições escolares, sendo que a comunidade deve estar envolvida com a escola, devendo ser também responsável pela captação de recursos; há uma transferência de responsabilidades. Haddad *et al.* (2008 p. 26) destacam que essa concepção de descentralização e de aproximação da comunidade com a escola deve ser vista com cuidado, pois pode causar danos ao conceito de “educação como direito a ser garantido por meio de políticas públicas”.

Sua prioridade é o investimento no ensino primário com o objetivo de diminuir a pobreza no mundo. Para muitos, porém, o pressuposto ideológico dessa proposta é inculcar desde cedo nas crianças a necessidade de serem consumidores. A educação é o pano de fundo para a construção do cidadão consumidor das mercadorias produzidas no modelo capitalista.

Sobre a formulação e a aplicação das políticas educacionais, Torres (2009) aponta que elas são impostas através de normas, leis, currículos, disposições institucionais de capacitação docente, pressupondo que tudo será assimilado pelos docentes, pais e alunos.

A concepção da educação como conteúdos a serem transmitidos pelo professor e a assimilação dessas informações pelos alunos correspondem à ideia da educação bancária<sup>7</sup>. Assim, o currículo é visto como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos sem levar em conta os processos de aprendizagem. A educação é vista como prestação de um serviço e não como um direito de todos e tende a ser avaliada com base no desempenho dos professores na prestação desse serviço aos pais.

---

<sup>7</sup> É importante observar que estudiosos como Demo (2005) e Freire (2008) fazem críticas a esse modelo de educação, defendendo a ideia de que o trabalho com pesquisa na escola seria uma maneira de o professor ser produtor do conhecimento, além de instigar nos alunos uma postura inquiridora e observadora da realidade que os cerca, livrando-os dessa atitude meros receptores do conhecimento.

O tema “professor” gera um desconforto no Banco Mundial, pois expressa posições ambíguas com relação a essa questão. O professor é um dos elementos que qualificam ou não o produto final: o aluno. Sem levar em conta a especificidade da sala de aula e da aprendizagem, cada elemento é visto em separado e é qualificado tendo em vista dois critérios: seu reflexo na aprendizagem e o seu custo (relação custo-benefício) (TORRES, *op. cit.*). É nesse sentido que Torres (*op. cit.*) afirma que o tema professor causa desconforto não só ao Banco Mundial como também à sociedade em geral.

No que diz respeito aos saberes docentes, a pesquisadora aponta que houve um avanço desse organismo ao reconhecer os saberes dos professores como um fator que contribui para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar. Quanto ao tema formação/capacitação docente, notamos que esse assunto ainda é visto como de pouca importância nos aspectos relacionados às estratégias de investimentos, não atendendo as mudanças necessárias em face do momento em que a sociedade vive.

O Banco Mundial não vê necessidade em contratar novos professores, recomendando a redistribuição e “reciclagem” dos já contratados, além de propor o aumento do número de alunos nas salas de aula por professor, com a justificativa de que a economia feita, ao se deixar de contratar novos docentes, possibilita investir em cursos de formação em serviço. O banco recomenda a capacitação em serviço em detrimento da formação inicial com a proposição de ser mais efetiva no campo dos custos. Além disso, as duas devem ser oferecidas na modalidade a distância, pelo fato de terem um menor custo em relação à modalidade presencial. Para esse organismo, o conhecimento do conteúdo é mais valorizado que o conhecimento pedagógico que é colocado como um “repertório de habilidades de ensino”. (TORRES, 2009)

A capacitação docente funda-se no princípio da descentralização, com a participação de outras instâncias no processo de formação como as organizações não governamentais (ONGs) e as empresas privadas, não contando com participação dos professores em seu planejamento

nem levando em conta as suas reais necessidades. São oferecidos cursos sem nenhuma ligação com a formação inicial e sem articulação entre teoria e prática, além de apresentarem temas que, muitas vezes, não correspondem aos anseios dos professores. Organizada dessa maneira, a capacitação docente não pode contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da formação de professores.

Para que as políticas e os cursos de capacitação apresentem resultados efetivos, é preciso conhecer a realidade dos professores, da escola e do ensino e também ver os professores não apenas como executores desses projetos, mas como sujeitos que possuem conhecimentos sobre a realidade que vivenciam e capazes de produzir novos conhecimentos que irão contribuir para a melhoria do seu trabalho. Nóvoa (1995) alerta que a formação de professores deve levar em consideração questões relacionadas ao trabalho, à vida pessoal e ao ambiente escolar para que possam ter um resultado efetivo.

Desse modo, não se pode fazer uma escolha entre a formação inicial e a capacitação em serviço, pois elas são inseparáveis na tarefa de ensino-aprendizagem. A formação inicial e a continuada de professores são complementares e representam o processo de continuidade da formação profissional. Essa perspectiva de formação é também defendida por García (1999). Torres (*op. cit.*) vê a necessidade de se repensar os modelos de formação inicial e continuada adotados por esse organismo pelo fato de se mostrarem ineficientes.

## 2.2 A reforma educacional brasileira no governo de Fernando Henrique Cardoso

A reforma educacional ocorrida no Brasil, nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso, foi realizada nos moldes das ideias neoliberais, visando a uma sociedade globalizada. Essa estratégia política se pauta na preparação dos indivíduos para atender às exigências do sistema capitalista, dos modos de produção e sociabilidade difundidos pelo capital.

Nesse contexto, o Banco Mundial possui estreita relação com o Brasil, influenciando as reformas nos governos Collor, Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula. Altman (2002) afirma que a proposta de reforma na educação brasileira apresentada no governo FHC está em consonância com aquilo que é defendido pelo Banco Mundial, sinalizando para uma mudança na forma de conceber a educação no país, principalmente com relação à educação básica que tinha como problemas mais sérios as altas taxas de repetência e o desperdício financeiro e de esforço. O plano de governo de Fernando Henrique Cardoso continha medidas como

a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade de ensino. (ALTMAN, *op. cit.*, p. 82)

Helena Altman (*op. cit.*) aponta semelhanças entre a proposta do Banco Mundial e as reformas ocorridas no Brasil na década de 1990, dentre as quais podemos destacar a descentralização identificada na nova Lei nº 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996).

A equipe de governo de Fernando Henrique Cardoso apresentou o programa “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”, com ênfase nos seguintes aspectos: o repasse direto de verbas para as escolas; a promoção de ações para a melhoria da qualidade do livro didático; a formação de professores na modalidade a distância; a reforma do currículo com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e para a avaliação do ensino e das escolas.

De acordo com as diretrizes do referido projeto no sentido de estabelecer uma referência curricular, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias, funcionando como referência para o ensino na educação básica, além de direcionar as ações nesse campo.

Para acompanhar o desenvolvimento dos projetos propostos pela reforma, foram criados, na década de 1990, sistemas de avaliação do rendimento escolar como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão), e implantado o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Também foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que visava à melhoria da qualidade do ensino, tendo o Ministério da Educação como responsável pela avaliação dos livros que seriam escolhidos pelos professores da escola.

Os chamados pacotes educacionais, criados pelas reformas da educação, trazem consigo mecanismos de regulação e de controle sobre as atividades desenvolvidas pelo professor como também as tecnologias pedagógicas, os livros didáticos, os calendários, os horários e outras formas de supervisão do seu tempo e do seu trabalho. Além de cumprirem uma rotina estressante de tarefas, eles tinham de atender a direção e a coordenação da escola e também pais dos alunos.

As atividades do professor na escola pública eram influenciadas pelas propostas políticas do governo FHC que tratavam da construção de uma nova organização social e também pela política do governo Lula que deu continuidade à política de FHC com relação ao capital mercantil. Essa política mercantil afetou diretamente a organização da escola, com o foco nas tarefas exercidas pelos docentes, dentro e fora da sala de aula.

Nessa época, as políticas educacionais foram formuladas e implantadas nas escolas, gerando reformas, como no caso de Minas Gerais com a implantação do programa Pró-Qualidade, que teve como objetivo a eliminação do fracasso escolar, como apontam Augusto e Oliveira (2008). Essas políticas também apresentavam mecanismos de avaliação da instituição e dos professores, acarretando uma sobrecarga de trabalho.

Para Oliveira (2009), as reformas ocorridas no país ocasionaram mudanças na estruturação da educação no que diz respeito à organização da escola, aos currículos, à avaliação, à gestão e ao financiamento da educação. Para Libâneo *et. al.* (2012), diferentemente das reformas educacionais ocorridas anteriormente, as reformas propostas no gover-

no de Fernando Henrique Cardoso foram articuladas para ocorrerem em vários níveis de ensino e em diferentes âmbitos.

Com o término do último mandato do governo FHC, assume a presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva, dando início a um novo ciclo de transformações na educação e na formação de professores no país.

## 2.3 A política educacional no governo Lula

Depois dos dois mandatos seguidos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente e apresentou propostas educacionais que priorizavam o acesso de toda a população à educação de qualidade em todos os níveis e a cooperação entre a União, estados e municípios.

Para isso, foi criado o programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil” que, conforme Libâneo *et. al* (2012, p. 188), fundamenta-se em três pilares: “a) a democratização do acesso e garantia de permanência na escola; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão”.

O primeiro pilar se refere ao acesso e à permanência dos alunos na escola. Para tanto, além da construção de novas escolas, foram propostos outros mecanismos para assegurar a permanência dos alunos no ambiente escolar. O programa previa a construção de um sistema nacional de educação com a participação do Estado e da sociedade.

O segundo pilar diz respeito à qualidade da educação escolar e a outros mecanismos de formação que são oferecidos de acordo com as necessidades da população. Buscam-se a inclusão social, a diminuição das taxas de repetência e evasão; o trabalho com a cultura e experiência de vida dos alunos; a valorização dos docentes por meio do desempenho no desenvolvimento e o compromisso com projeto político pedagógico da escola; a criação de centros de formação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação e o incentivo a publicação de trabalhos e experiências pedagógicas criadas pelos professores que deram certo nas escolas.

O terceiro se refere ao cumprimento da LDBN (Lei nº 9.394/1996) com relação à colaboração de todos os entes federados no processo de melhoria da qualidade da educação; para isso, busca-se instituir o sistema nacional de educação e criar os Fóruns Nacionais da Educação promovendo o seu envolvimento com as instâncias ligadas à educação e aos conselhos através de ações integradas para evitar a perda de recursos e esforços; criar mecanismos para gerir os recursos destinados às escolas como o orçamento participativo; estabelecer normas para a aplicação dos recursos e instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Seguindo as propostas, foram criados o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Fórum Nacional de Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Programa de Ações Articuladas (PAR), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Pró-Licenciatura, para a formação de docentes por meio da educação a distância e de outros programas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa de Estruturação das Universidades Federais (REUNI) se relacionam diretamente ao programa de formação de professores.

### 2.3.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

O PDE foi apresentado pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, em 2007, e integrava o Plano Plurianual (PPA) 2008-2011. O PDE visa à melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. Contém uma gama de ações com investimentos também na educação profissional e na educação superior pelo fato de se entender que todos esses níveis são inter-relacionados. Visa também mobilizar pais, alunos, professores, gestores da escola e a sociedade para o desen-



volvimento de ações que contribuam para diminuição da evasão escolar.

Ele é composto por quatro eixos: a educação básica, a alfabetização e educação continuada, o ensino profissional e tecnológico e o ensino superior. Contém mais de quarenta programas que vão da educação básica até ao ensino superior na área de avaliação do rendimento dos alunos, como a Prova Brasil e o IDEB, na área de capacitação de docentes, como a adoção de piso salarial para os professores, o FUNDEB e o PAR, na melhoria das condições de infraestrutura das escolas e, no ensino superior, com o PROUNI e o REUNI.

Camargo *et. al.* (2008) dizem que, apesar da tentativa do governo em apresentar o PDE como um plano articulado, com organicidade, ele se dispersa em um conjunto de decretos, portarias, editais, resoluções e outros documentos oficiais. Ele contém várias ações idealizadas anteriormente ao documento, como se fossem criadas a partir dele, e utiliza o IDEB como referência para repassar os recursos financeiros para as escolas.

Oliveira (2011), em sua análise, aponta que o primeiro mandato do governo Lula deu continuidade à política educacional iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso, caracterizada pela fragmentação e descontinuidade. Houve um maior enfoque nas políticas assistenciais e compensatórias voltadas a um público específico e poucas as políticas permanentes voltadas para a educação. Considera ainda a política educacional desse governo ambivalente no sentido de que, mesmo havendo a participação dos estados, municípios e da sociedade na sua definição, há a redução da autonomia dos entes federados.

No entanto, Oliveira (2011) destaca o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como a primeira iniciativa que buscava construir uma nova orientação para a educação, por conter vários programas que vão da educação básica até o ensino superior.

Sobre a organização curricular das escolas, Libâneo (2008) aponta que não houve mudanças nessa área, apenas uma continuidade da política iniciada no governo de FHC que preconizava a “organização curricular por ciclos de escolarização, a flexibilização da avaliação da aprendizagem pela progressão automática e a integração de alunos portadores de necessidades especiais em classes no ensino regular”. (LIBÂNEO, *op. cit.*, p. 172)

## 2.3.2 Plano de Ações Articuladas (PAR)

O Plano de Ações Articuladas (PAR), criado em 2007, teve como meta dar suporte técnico e financeiro aos municípios que apresentavam baixos índices de qualidade no ensino. Compõe-se de uma série de diretrizes que auxiliam na construção de instrumentos de avaliação e implementação de políticas para elevar a qualidade da educação básica. Representa o principal meio de orientação das políticas educacionais desenvolvidas pelo MEC desde que foi criado. (SOUSA, B., 2011)

Ele está sob a coordenação da Secretaria Municipal/Estadual da Educação, mas tem a participação dos gestores, dos professores e da comunidade no processo de elaboração. Para que os municípios tenham acesso a esse suporte, é necessária a adesão ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” do PDE. A partir dessa adesão, os municípios devem realizar um diagnóstico real da situação escolar, construir um plano de ação e atingir determinadas metas, que são verificadas a cada dois anos.

Conforme o Relatório Público de apresentação do PAR, o instrumento de diagnóstico deve ser organizado em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007b). Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis.

A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações.

Sousa, B. (2011) menciona alguns problemas e limites na proposta e execução do plano, como a falta de uma estrutura técnica para atender todos os municípios do país, a não garantia de participação popular no planejamento e gerenciamento da educação e tratamento homogêneo da

diversa realidade da educação. Ele é percebido como um “instrumento de planejamento de redes de ensino com forte viés gerencial e regulatório”. (SOUSA, B., *op. cit.* p. 10)

### 2.3.3. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096 de abril de 2007, possui ações voltadas especificamente para as instituições de ensino federais e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu principal objetivo é

criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2007a)

Procura também elevar a média das taxas de conclusão dos cursos de graduação presencial em 90% e a da relação de alunos por professor em 18%; reduzir as taxas de evasão; aumentar o número de vagas; reorganizar e atualizar os métodos de ensino e aprendizagem; ampliar a mobilidade estudantil; ampliar as políticas de inclusão e de assistências aos estudantes; diversificar as modalidades de graduação; criar cursos de curta duração; promover a articulação entre graduação e pós-graduação, entre educação superior e educação básica (BRASIL, 2007a). A adesão ao programa é feita de maneira voluntária pelas instituições federais de ensino superior que devem apresentar um planejamento para atingir as metas.

Conforme aponta Lima (2009), a diversificação dos cursos de graduação proposta por esse programa não é vista como inovação, pelo fato de se constituir uma versão atualizada das propostas elaboradas pelo Banco Mundial para a adaptação e difusão de conhecimentos para os países em desenvolvimento.

Ainda para a pesquisadora, as instituições federais de ensino, ao

aderirem ao REUNI, contribuem para a precarização da formação profissional e do trabalho docente, embora tenha permitido o acesso de milhares de estudantes ao ensino superior. A primeira se dá com a criação dos cursos de curta duração e dos ciclos de estudos básico e profissionalizante, o que denota uma formação rápida e sem vínculo com a pesquisa.

A segunda se dá através do aumento do número de turmas, de cursos e da relação entre professor e aluno e a forma como se dá a contratação docente que se orienta pelo “banco de professores-equivalentes” (LIMA, 2009), em que se têm as atividades das universidades reduzidas apenas ao ensino e guiadas pela lógica do mercado e do Estado.

## 2.4 A política de formação de professores no governo Lula

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/1996) determina que a formação inicial e continuada dos professores deverá ser realizada em nível superior. Diante dessa e de outras demandas da educação básica, o governo brasileiro estabelece uma política nacional de formação de professores.

Com o intuito de colaborar com o projeto de formação de professores, o Ministério da Educação (MEC) delegou à CAPES a responsabilidade de coordenar e estruturar um sistema nacional de formação docente em todos os níveis e modalidades de ensino, além de fomentar a formação inicial e continuada de professores, dentre outras atribuições.

Para a estruturação dessa política, o governo Lula estabelece, em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755). Seu objetivo, conforme aponta o artigo 1º, é

organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (BRASIL, 2009)

No artigo 2º, são apresentados os princípios da formação: I - formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso do Estado; II - formação como compromisso social, político e ético que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; III - colaboração entre os entes federados e articulação entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; IV - garantia de qualidade nos cursos de formação oferecidos nas modalidades presencial e a distância; V - articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - reconhecimento da escola e outros espaços de formação como necessários no processo de formação; VII - projeto de formação que garanta uma base teórica sólida e interdisciplinar; VIII - importância do docente no processo educativo e valorização profissional; IX - equidade no acesso à formação inicial e continuada; X - articulação entre formação inicial e continuada; XI - formação continuada vista como componente essencial da profissionalização docente, considerando os diferentes saberes da experiência; XII - compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura. (BRASIL, 2009)

Podemos perceber que as atenções do governo se voltam para temas que vão desde a oferta e expansão dos cursos de formação tanto inicial como continuada, passando por questões relacionadas aos processos de formação, até pontos específicos como o tema da diversidade. A articulação dessa formação se dá em parceria entre os entes federados, o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e as redes de ensino.

Castro (2010) afirma que o documento apresenta boas intenções, mas há a necessidade de se criar um Sistema Público de Formação para que essa política traga resultados efetivos. Exemplifica com o inciso VIII do artigo 2º do referido Decreto que diz respeito à valorização profissional e à profissionalização, reivindicadas pelos docentes há muito tempo. Elas estão expressas no documento, mas não estão sendo realmente efetivadas.

O mecanismo de regulação, de acordo com Freitas (2007), também ganha destaque no campo da formação de professores, orientando a implementação das políticas públicas na área educacional. A regulação do

trabalho do professor é tratada sob a roupagem das competências que se limitam “às habilidades, às atitudes, aos modelos didáticos e às capacidades dos professores” (FREITAS, *op. cit.* p.155). Elas orientam o campo da formação docente através das diretrizes, referenciais e parâmetros. Nesse contexto, a autora dá relevo a Capes e suas novas funções de regulação que mostram o propósito do MEC em impor para a educação básica e para a formação de professores os critérios da política de regulação firmados nos padrões de excelência, submetendo-os ao princípio produtivista. (FREITAS, *op. cit.*)

## 2.4.1 Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente foram criados para auxiliar na consecução dos objetivos traçados a partir da promulgação da Política Nacional de Formação de Professores. Eles são órgãos colegiados que, em regime de cooperação entre os entes federados, têm a função de dispor a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. O Fórum Estadual é integrado pelo MEC, secretarias e conselhos estaduais e municipais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais. Dentre as suas atribuições, destacamos a elaboração e o acompanhamento da execução do plano estratégico, a definição de prioridades e as metas do programa nos estados, a coordenação das ações de formação de professores, a proposição de ações específicas para a garantia de permanência e o rendimento satisfatório dos professores da educação básica. (BRASIL, 2009)

A Secretaria de Educação Básica, a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria de Educação a Distância da Capes, como forma de apoiar os Fóruns, são responsáveis pela organização e o registro das informações a respeito da demanda da formação inicial e continuada, da oferta de vagas e cursos das instituições de formação.

Conforme aponta Freitas (2007), a UAB privilegiava a expansão dos cursos superiores por meio da educação a distância. Devido às alterações expressas no novo decreto que concede à Capes a função de regulação da formação docente, ocorreu uma mudança com relação ao modo de oferta da formação inicial que deveria ser realizada preferencialmente na modalidade presencial e utilizando as tecnologias a distância. Já a formação continuada seria oferecida na modalidade a distância com o uso de novas tecnologias.

## 2.4.2 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)

O PARFOR foi criado logo após a promulgação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, para atender o disposto no Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

Foi implantado através de uma parceria entre a Capes, as secretarias estaduais e municipais, o Distrito Federal e as instituições de ensino superior (IES). Dentre as suas atribuições, estão a indução e o fomento da oferta de educação superior para professores em exercício na rede pública de educação básica, para os docentes que ainda não possuem a formação em nível superior.

Esse programa integra o Plano de Ações Articuladas (PAR), dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele propõe a ingestão de recursos para as universidades formadoras participantes do plano que conta, atualmente, com 76 universidades.

São ministrados cursos superiores para os professores que se encontram em exercício e não possuem formação adequada em três situações: a primeira, licenciatura para os professores que não possuem graduação; cursos de segunda licenciatura para aqueles que são licenciados, mas atuam em área diferente da sua formação e cursos de formação pedagógica para aqueles que não possuem licenciatura, são apenas bacharéis. (ANDRÉ *et al.*, 2011)

O plano tem como meta atingir os 600 mil professores que não possuem formação adequada até 2014. Os cursos de licenciatura são oferecidos nas modalidades presencial e a distância. As vagas para os cursos na modalidade a distância são ofertadas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os cursos são gratuitos para os professores em exercício nas escolas públicas.

Para facilitar o acesso dos docentes das escolas públicas às informações sobre o oferecimento dos cursos, foi criada a Plataforma FREIRE e é por meio dela que eles se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, realizando sua pré-inscrição.

Castro (2010) salienta que:

A proposta de uma ação coordenada entre MEC, CAPES e IES que aderem ao PARFOR é fundamental para a adequada formação dos professores, mas não é suficiente enquanto política pública que leve à participação de todos os envolvidos no processo educativo. (CASTRO, *op. cit.*, p. 790)

Para a pesquisadora, é necessário o envolvimento de todos no acompanhamento e no debate das propostas de formação para que sejam geradas reflexões que contribuam para a melhoria da formação. Houve uma preocupação do governo no que se refere às ações direcionadas à formação de professores, no entanto, ela destaca que também é preciso pensar em atitudes direcionadas a valorização do magistério no que diz respeito à carreira e ao salário.

### 2.4.3 Sistema Nacional de Formação (SINAFOR)

O Sistema Nacional de Formação começou a ser implantado em 2012 e tem a função de possibilitar o planejamento da formação continuada das escolas. Nesse contexto, as instituições de ensino superior e institutos federais ofereceram cursos e outras atividades em conjunto com os projetos das escolas e das redes e sistemas de ensino para atender às demandas da formação continuada.



Nesse sistema, o plano de formação continuada de professores consiste em uma proposta da escola para aprimorar os conhecimentos do seu corpo docente e também da direção da instituição. Para participar desse sistema, as escolas precisam seguir algumas etapas como a elaboração do Plano de Formação no PDE Interativo, a análise e validação dos planos das escolas, a elaboração do Plano Estratégico Estadual e a Análise do Comitê Gestor Nacional.

Os cursos oferecidos por esse sistema estão disponíveis para professores que atuam na sala de aula, para os monitores e funcionários auxiliares na educação infantil, para os coordenadores pedagógicos e os diretores. Além disso, os cursos devem ser indicados segundo o interesse dos docentes. A partir dos dados do Censo da Educação, os profissionais citados anteriormente devem ser indicados para realizarem os cursos de acordo com sua formação, com a disciplina ministrada por eles e com o nível de ensino ou etapa em que leciona.

#### 2.4.4 Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica Pública (REDEFOR)

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, antes da criação do sistema da UAB em 2006, sob a tutela das secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância do MEC em conjunto com as IES e contava com a participação dos estados e municípios. Visava colaborar para a melhoria da formação dos professores e alunos por meio da institucionalização do atendimento da demanda da formação continuada. E teve como público-alvo os professores de educação básica dos sistemas públicos de ensino das áreas de educação infantil e do ensino fundamental. As instituições públicas de ensino superior federais e estaduais que participavam da rede criaram Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e juntamente com uma equipe coordenava a elaboração de programas dirigidos à formação continuada. Também produziam os materiais de orientação para os cursos de formação a distância e semipresenciais, como também cuidavam da formação dos tutores.

Com a criação do PARFOR, em 2009, a rede passa a ser denominada de Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica e teve um aumento das suas funções, recebendo um número maior de projetos de formação. Conforme aponta André *et al.*, 2011, p. 56, “a rede nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica”. Ela tinha o intuito de fortalecer os programas da área, favorecendo a articulação entre as necessidades dos estados e municípios e os cursos oferecidos.

Atualmente, ela compreende as áreas de alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. E tem como objetivos aproximar

a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica, e assegurar a participação dos envolvidos no planejamento, na gestão e na avaliação do projeto de formação. (ANDRÉ *et al.*, 2011, p. 56)

Os programas Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil fazem parte das ações estratégicas da Rede. O suporte técnico e o financeiro são dados pelo Ministério da Educação que também coordena o programa. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, juntamente com um comitê gestor, têm a função de assegurar a participação das ações na rede e de controle social.

## 2.4.5 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Ele visa “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos

de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (BRASIL, 2004). O artigo 1º, parágrafo 1º da referida lei, traz as finalidades do SINAES

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004)

Dessa forma, esse sistema trata da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, considerando aspectos como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações, dentre outros. E apresenta os seguintes objetivos:

1) identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; 2) melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; 3) promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia. (BRASIL/SINAES, 2011)

Conforme aponta essa lei, os resultados da avaliação são utilizados como referência nos processos de regulação e supervisão do ensino superior, no que diz respeito ao credenciamento, à renovação do credenciamento das instituições de ensino superior, à autorização, o reconhecimento e à renovação do reconhecimento dos cursos de ensino superior (BRASIL, 2004). O Ministério da Educação é o responsável por tornar público e disponível o resultado da avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos. A autoavaliação, a avaliação externa, o Enade e os instrumentos de informação (censo e cadastro) constituem os instrumentos complementares no processo de avaliação das IES.

De acordo com os estudos realizados por Sousa K. (2011), o SINAES traz mudanças no currículo do ensino superior, além de dar ênfase

ao tema da “melhoria da qualidade da educação superior, da promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES”. (SOUSA, K. *op. cit.* 2011, p. 16485)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve como um dos critérios de participação das IES no processo de seleção, no caso do Edital de 2007, a sua avaliação satisfatória no SINAES.

## 2.4.6 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

No presente capítulo, apresentamos um panorama da política educacional nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, com enfoque em algumas iniciativas direcionadas à formação de professores, como a promulgação da LDBN e a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que contempla várias ações, dentre elas o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que será tratado neste momento.

Como já foi dito anteriormente, o foco de estudo desta pesquisa é o PIBID pelo fato de ser um programa criado para atender a formação inicial de professores, por apresentar uma grande adesão das IES, por ter sido referenciado pelo MEC como um dos vinte seis programas voltados à formação de professores e também por ter sido incluído no texto da LDBN, por meio da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. O governo federal tem o intuito de torná-lo uma política de Estado, ainda que o programa tenha sido criado a partir de uma demanda da agenda política interna, sendo considerado como uma política de governo.

O PIBID é um programa federal voltado para o fortalecimento e a valorização da formação inicial de professores e abrange um grande número de alunos das instituições de ensino superior que cursam a licenciatura. Conforme o sítio da CAPES, o “Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica”. (CAPES – PIBID)

O programa é coordenado pela CAPES e apresenta os seguintes objetivos, conforme o artigo 3º do Decreto nº 7219/2010:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - 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; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010)

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2011, da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), o PIBID apresenta os seguintes princípios pedagógicos:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos; 2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas; 3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; 4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012)<sup>8</sup>. (BRASIL, Relatório de Gestão 2009-2011-DEB, 2012, p. 30)

---

<sup>8</sup> NEVES. C. M. C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In: *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373 *apud* BRASIL, Relatório de Gestão 2009-2011-DEB, 2012.

O PIBID procura somar esforços a partir de parcerias entre as secretarias de educação estaduais, municipais e universidades com o objetivo de melhorar o ensino das escolas públicas que tenham o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional de 4,4.

No início do programa, a preocupação era com o incentivo à formação de professores para a educação básica em áreas como ciências e matemática do sexto ao nono ano do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática, para o ensino médio. Mas devido aos resultados positivos, ele passou a atender toda a educação básica incluindo a educação de jovens e adultos, educação dos indígenas, educação do campo e quilombola.

Em dezembro de 2007, ocorreu a primeira chamada pública, por meio de edital do Ministério da Educação, para as instituições federais de ensino superior, com caráter de fluxo contínuo. Elas foram convocadas a apresentar propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, mediante as orientações estabelecidas no edital. Foram publicados outros editais nos anos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013, com caráter de demanda induzida.

O edital de 2007 continha os seguintes objetivos:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo

ensino-aprendizagem; h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (BRASIL/MEC/CAPEL, 2007, p. 2)

Ele contemplava apenas as instituições federais de ensino superior e os centros de educação tecnológica. As áreas priorizadas neste edital eram: no ensino médio: licenciatura em física, química, matemática e biologia; no ensino médio e anos finais do ensino fundamental: licenciatura em ciências e matemática e de forma complementar: licenciatura em letras (língua portuguesa), licenciatura em educação musical e artística e demais licenciaturas. Os projetos institucionais deveriam ser compostos pelo coordenador de área do conhecimento, bolsistas de iniciação à docência e professor supervisor.

Já o documento de 2009 ampliava a participação no programa para as instituições estaduais. Os projetos institucionais deveriam contemplar os seguintes segmentos: Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, educação básica oferecida nas Comunidades Indígenas, Quilombolas e no Campo, por meio das seguintes áreas: para o ensino médio, licenciatura em física, química, filosofia, sociologia matemática, biologia, letras-português, pedagogia e licenciaturas com denominação especial que atendiam projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.

Para o ensino fundamental, licenciatura em pedagogia (alfabetização), ciências, matemática, educação artística e musical e as licenciaturas com denominação especial que atendiam projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental. E de forma complementar licenciatura em letras/língua estrangeira, licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas), licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos e as demais licenciaturas com justificativa social na região. As áreas do conhecimento escolhidas deveriam ser acompanhadas de uma

explicação a respeito das necessidades formativas da região, apoiadas nos dados do Educacenso, do Planejamento Estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e em outros documentos da Secretaria de Educação.

O edital lançado em abril de 2010 ampliava a participação de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos. Com relação ao edital publicado em outubro de 2010, conhecido como PIBID Diversidade, contempla os projetos de iniciação à docência para a diversidade, com destaque para os cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, circunscritos aos programas PROCAMPO e PROLIND, nas seguintes áreas: línguas/linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática, ciências humanas e sociais e ciências agrárias/desenvolvimento agroecológico. Nesse ano, o PIBID é instituído pelo Decreto nº 7219/2010, de 24 de junho de 2010, entretanto, a CAPES já havia lançado os editais de 2007 e 2009.

Já o edital de 2012 permitiu que as instituições que já participavam do PIBID com projetos aprovados pelos Editais CAPES nº 02/2009, 18/2010 e 01/2011 apresentassem propostas de alteração do projeto vigente por meio da ampliação ou redução do número de subprojetos e bolsas. As instituições que não integravam o programa também poderiam enviar propostas. Nos outros editais, o prazo de vigência dos projetos era por até dois anos; neste edital, passava a ser de apenas um ano.

E o edital de 2013 contemplava os projetos das IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos, no entanto só poderiam participar desse processo de seleção as IES privadas que possuíssem alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (PROUNI).

De acordo com o exposto nos editais e também no decreto apenas poderiam ser concedidas bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura que participassem do programa, o coordenador institucional, o docente universitário coordenador da área de conhecimento do subprojeto e o docente da educação básica que atuasse como professor supervisor. Eles foram descritos da seguinte forma pelo decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010:



I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID; II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade; III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades; IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência e V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e as metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (BRASIL, 2010)

Os projetos institucionais deveriam conter alguns pontos essenciais, como podemos perceber no edital de 2007:

i) indicação do número de bolsistas de iniciação à docência que participarão do projeto; ii) plano de trabalho de iniciação à docência, indicando a estratégia a ser adotada para a atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de educação básica, de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços; iii) descrição das escolas da rede pública de educação básica participantes e apresentação dos respectivos convênios ou acordos de cooperação, firmados com as redes públicas de educação básica, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola pública; iv) metodologia a ser utilizada;

v) cronograma das atividades previstas, a partir do início da execução do projeto; e vi) ações previstas e resultados pretendidos para a formação dos graduandos e para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante. (BRASIL/MEC /CAPES/FNDE, 2007, p. 5)

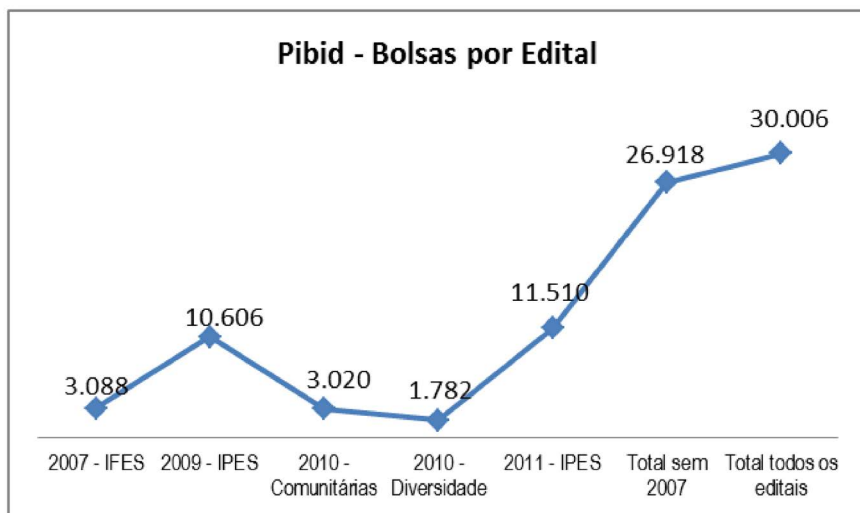
Além de outros elementos relacionados aos critérios de seleção para professores supervisores, bolsistas, o número de estudantes da graduação e o número de alunos da rede pública que participaram do programa, dentre outras informações que julgavam necessárias.

Os recursos para o financiamento das ações do programa procederam de diferentes fundos orçamentários, segundo o edital CAPES, como o edital de 2007 em que os recursos provinham da CAPES, no Programa 1448 - Qualidade na Escola, Ação 009U - Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e do FNDE, no Programa 1061 - Brasil Escolarizado, Ação 0A30 - Concessão de Bolsa de Incentivo à Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL/MEC/CAPES/FNDE, 2007). No edital de 2009, os recursos foram provenientes da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, previstas no Programa “1448 – Qualidade na Escola – Ação 009U Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” (BRASIL/MEC/CAPES, 2009). Nos editais de 2010 e 2011, as despesas foram financiadas pela “Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, prevista no Programa 1448 – Qualidade na Escola – Ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” (BRASIL/MEC/CAPES, 2010 e 2011).

Conforme aponta o Relatório de Gestão 2009-2011, da DEB, o PIBID apresentava uma carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio supervisionado, além de ser uma proposta extracurricular que podia atender os alunos dos cursos de licenciatura desde o primeiro período. A inserção dos alunos nas escolas não se dava apenas com a observação, mas a partir do envolvimento deles na produção e execução das atividades e também na rotina da escola. Tais aspectos fizeram com que o programa se diferenciasse do estágio supervisionado.

Ainda de acordo com esse relatório, o programa contava com a participação de 146 Instituições de Ensino Superior das cinco regiões do país. As regiões que continham o maior número de IES participantes foram a nordeste com 45 e a sudeste com 42. Em 2011, o programa contava com a participação de 1938 escolas públicas. Com relação às bolsas, foram distribuídas um total de 30 mil bolsas, somando-se todos os editais lançados, conforme aponta o gráfico 1.

GRÁFICO 1: PIBID – Bolsas por Edital



Fonte: BRASIL, Relatório de Gestão 2009-2011- (DEB), 2012.

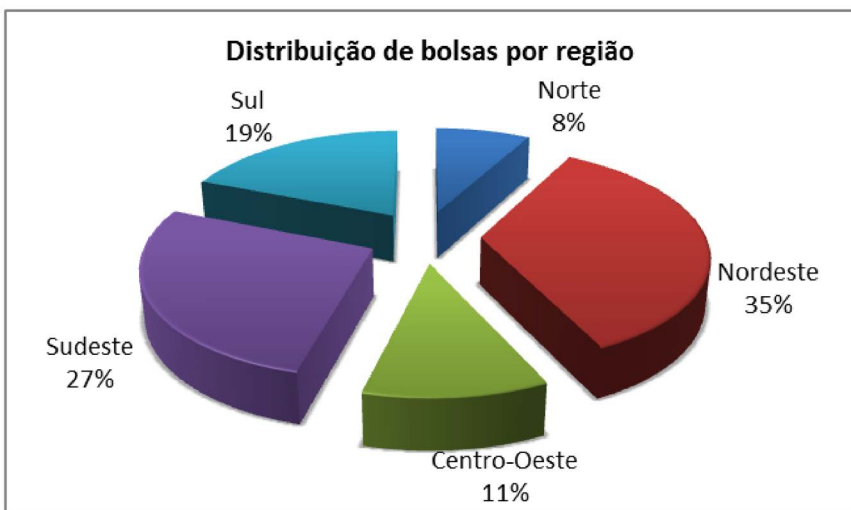
Dentre os resultados do programa, a DEB, por meio de seu Relatório de Gestão 2009-2011, destaca que

Os dados quantitativos mostram o Nordeste como a região com maior número de bolsistas e de IES participantes, o que não é uma situação comum nos programas educacionais, haja vista que as regiões Sul e Sudeste costumam ter maior número de participantes nos programas de educação, inclusive nos financiados pela CAPES. Os dados quali-

tativos indicam o impacto do Pibid nos cursos de formação de professores, na autoestima dos seus agentes e sugerem que sua consolidação configura-se como uma ação do Ministério da Educação verdadeiramente estruturante para a valorização do magistério da educação básica. (BRASIL, Relatório de Gestão 2009-2011- DEB, 2012, p. 33)

O gráfico 2 apresenta a distribuição de bolsas do programa por região.

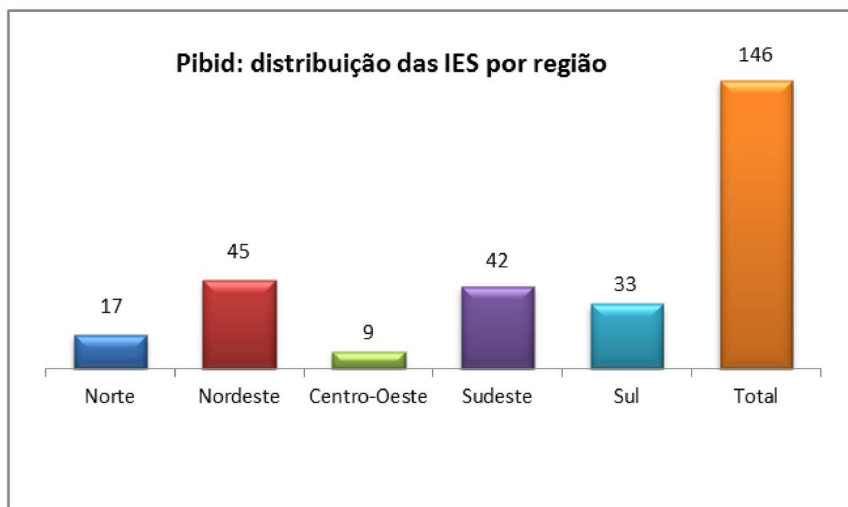
GRÁFICO 2: PIBID – Distribuição de bolsas por região



Fonte: BRASIL, Relatório de Gestão 2009-2011- (DEB), 2012.

Como já foi dito, a região Nordeste apresentou o maior número de bolsas concedidas; em seguida, a região Sudeste que, se somadas as duas regiões, apresentavam 62% do total de bolsas distribuídas. Mas ao se analisar o gráfico abaixo, percebe-se que o Nordeste concentrava o maior número de IES por região. Em seguida, tem-se novamente o Sudeste.

GRÁFICO 3 - Pibid: Distribuição das IES por região



Fonte: BRASIL, Relatório de Gestão 2009-2011- (DEB), 2012.

Para participar do PIBID, as instituições de ensino superior públicas, federais, estaduais, comunitárias, confessionais e filantrópicas, que não possuíam fins lucrativos, e os institutos federais de educação que possuíam cursos de licenciatura deviam ter avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e precisavam firmar convênio ou acordo com as redes de educação básica pública dos municípios e estados. Dessa forma, mediante edital divulgado pela CAPES, elas deveriam se inscrever e apresentar propostas em conformidade com os objetivos de interesse do PIBID.

Foram concedidas bolsas para alunos das licenciaturas, coordenadores de área, coordenadores de gestão e coordenadores institucionais, professores das universidades que integrassem o programa e professores supervisores, docentes da educação básica, que participassem dele, além de recursos de custeio e capital. Os docentes da escola pública foram responsáveis pelo acompanhamento dos bolsistas no desenvolvimento dos projetos do programa nas escolas públicas da rede municipal e estadual, e os alunos dos cursos de licenciatura participaram das atividades desenvolvidas nas escolas.

Além de desenvolver os projetos nas escolas, as universidades também foram responsáveis por promover seminários para apresentar os resultados, divulgar as práticas que estavam dando certo nas escolas, e também o acompanhamento e a avaliação do seu projeto e seu impacto nas escolas participantes.

### 2.4.6.1 O PIBID na Universidade Federal de Ouro Preto

Antes de tratarmos do PIBID na UFOP, gostaríamos de tecer um breve histórico das licenciaturas da Universidade para que possamos contextualizar o momento vivido por esses cursos, quando o programa foi implantado.

A Universidade Federal de Ouro Preto tornou-se Fundação de Direito Público em 21 de agosto de 1969, a partir da incorporação da Escola de Farmácia e da Escola de Minas. Desde então, a Universidade passou por várias transformações como a implantação de vários cursos e unidades acadêmicas. Atualmente, ela oferece 38 cursos de graduação presencial (11 na modalidade licenciatura) distribuídos em três *campi* nas cidades de Ouro Preto, Mariana e João Monlevade, 4 cursos de graduação na modalidade a distância oferecidos pelo Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD<sup>9</sup>. No início do ano de 2014, a Universidade continha um corpo docente de 800 professores, um corpo técnico-administrativo de 800 funcionários e um corpo discente de 15 mil alunos. As Pró-Reitorias de Graduação (PROGRAD), de Extensão (PROEX) e Pesquisa e Pós-Graduação (PROPP) são responsáveis pela coordenação das atividades acadêmicas<sup>10</sup>.

As licenciaturas da Universidade passaram por um processo de reestruturação que se iniciou em 2002, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A partir desse perí-

---

<sup>9</sup> Administração, Geografia, Matemática e Pedagogia. Além desses cursos, também são oferecidos cursos de especialização e aperfeiçoamento que estão disponíveis no site <http://www.cead.ufop.br>.

<sup>10</sup> Informações retiradas no sítio da UFOP: <http://www.ufop.br>, em 1º de janeiro de 2014.

odo, foram realizadas várias ações propondo a interação dos cursos de licenciatura, dos alunos com as escolas públicas da região, foi criada a Câmara de Licenciatura para discutir ações e o currículo dos cursos de licenciatura. E também o projeto “UFOP com a Escola” que tem como objetivo a viabilização dos estágios nas escolas e também a pesquisa na elaboração de materiais de apoio pedagógico e investigação de métodos educacionais alternativos. (BRASIL/MEC/UFOP. Projeto de Estímulo à Docência na UFOP, 2008)

Com a adesão da UFOP ao REUNI, em 2007, foram criados os seguintes cursos de licenciatura: Educação Física, Física, Química, Pedagogia, os quais se somaram aos já existentes: Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Filosofia, História, Letras, Matemática e Música. No entanto, conforme Gomes (2009, p. 46), a estrutura da UFOP estava fortemente ligada “aos programas de pesquisa e pós-graduação, à política de capacitação de professores, à criação de cursos de pós-graduação e aos diversos laboratórios financiados por órgãos fomentadores de pesquisa, federais e estaduais”.

Por meio da análise da página da instituição, Gomes (2009) constatou que a Universidade se apresentava ao público sem se referir ao tema da formação de professores, a não ser ao fazer menção ao Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD)<sup>11</sup>. E mesmo oferecendo 10 cursos presenciais de licenciatura, na época em que foi realizada a sua pesquisa, a Universidade não tinha a preocupação em se apresentar como uma instituição que também era voltada para a formação de professores em sua página na internet.

Desse modo, a Universidade, como também outras instituições, priorizava os cursos de bacharelado, ligados à formação do pesquisador. Os docentes que trabalhavam com a pesquisa eram mais valorizados em detrimento daqueles que atuavam no campo da formação de professores, pelo fato de as agências de fomento concederem mais incentivos ao tra-

---

<sup>11</sup> Ao acessarmos a página virtual da Universidade, verificamos que não há nenhuma informação que nos remeta à ideia de uma instituição voltada para a formação de professores, a não ser um *link* para o acesso à página virtual do CEAD. Não encontramos nenhum *link* para acesso a página do PIBID/PED-UFOP.

balho com a pesquisa. Os cursos de licenciatura e, conseqüentemente, seus alunos, tinham pouca expressividade na instituição, mesmo com o desenvolvimento de projetos que visavam a discussão do tema da formação de professores e maior visibilidade aos cursos de licenciatura.

Diante desse quadro, tem-se a oportunidade de participação da Universidade no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), há uma mobilização de vários setores da instituição, ligados ao Departamento de Educação e a área pedagógica, para participação na primeira chamada pública do PIBID no edital de 2007. Assim, a participação no PIBID é vista pelos cursos de licenciatura da UFOP como uma oportunidade de afirmação diante da instituição na conquista do seu espaço perante os cursos de bacharelado, além de colaborar para a formação dos seus alunos.

A Universidade Federal de Ouro Preto concorreu no edital do programa em 2007, enviando sua proposta no final do ano de 2008, tendo seu projeto aprovado nesse mesmo ano. Já o início dos trabalhos ocorreu em 2009 com a proposta denominada na instituição de “Projeto de Estímulo à Docência” (PED-UFOP)<sup>12</sup>. O projeto conta com 16 subprojetos, conforme os dados obtidos em seu sítio<sup>13</sup>. O quadro 1 apresenta os subprojetos dos editais de 2009 e 2011.

O PIBID/PED-UFOP tem por objetivo geral “propiciar a iniciação dos estudantes bolsistas dos cursos de licenciatura da UFOP na profissão docente e estimulá-los a permanecerem nessa área após a conclusão de seus cursos superiores” (BRASIL/MEC/UFOP. MANUAL PIBID/PED-UFOP, 2012, p. 16). Para isso, procura promover: a) a compreensão da ação pedagógica como atividade intencional que pressupõe conhecimentos e competências didático-pedagógicas; b) o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento e à avaliação das atividades pedagógicas; c) a articulação entre teoria e prática e o incentivo à reflexão, à pesquisa e ao registro; d) a vivência e a valorização da dimensão

---

<sup>12</sup> Com o intuito de dar maior visibilidade ao projeto, relacionando-o mais diretamente ao programa da CAPES, o projeto na UFOP passa a ser denominado PIBID/PED-UFOP.

<sup>13</sup> Informações retiradas do sítio: <http://www.pibid.ufop.br>. Acesso em: 2 jan. 2014.



prática do trabalho docente; e) o desenvolvimento da habilidade de trabalho em equipe; f) o desenvolvimento de atitudes de valorização da profissão docente; g) o estabelecimento de trocas de experiências entre as escolas e a Universidade. (BRASIL/MEC/UFOP. Manual PIBID/PED-UFOP, 2012)

QUADRO 1

Distribuição dos subprojetos do PIBID/PED-UFOP por edital

Licenciaturas	Bolsistas	Supervisores
<b>Subprojetos edital 2011</b>		
Artes Cênicas	12	2
Ciências Biológicas	15	3
História	20	4
Matemática	15	3
Pedagogia EJA	15	3
Pedagogia Alfabetização	10	2
Interdisciplinar (Ciências, Química, Biologia, Física)	12	2
Interdisciplinar (Letras, Português, História, Pedagogia, Música)	15	3
<b>Subprojetos edital 2009</b>		
Letras-Português	10	2
Letras	18	3
Letras-Inglês	10	2
Filosofia	12	2
Educação Física	20	4

Música	12	2
Química	16	3
Pedagogia	24	4
Total	236	44

---

FONTE: PIBID/PED-UFOP.

De acordo com os dados fornecidos pelo Manual PIBID/PED-UFOP (2012), o programa é composto por: coordenador institucional, coordenador de área de gestão de processos educacionais, coordenador de área e professores supervisores e os bolsistas de iniciação à docência.

O coordenador institucional é indicado pelo Reitor da Universidade. Dentre as suas atribuições, estão: representar a coordenação geral do PIBID perante a Universidade, a Secretaria de Educação e a Capes, acompanhar o planejamento, organização e execução das atividades do programa, gerenciar os recursos recebidos para este, e outras atividades.

O coordenador de área de gestão e processos educacionais é indicado pelo coordenador de área, por meio de uma consulta aos docentes participantes do PIBID/PED-UFOP. Uma de suas funções é prestar auxílio ao coordenador institucional no acompanhamento das atividades, na organização pedagógica e administrativa do programa, no planejamento e na organização de reuniões e eventos, na realização de visitas periódicas nas escolas para acompanhar o andamento dos projetos e avaliação dos resultados obtidos.

Já o coordenador de área é indicado pelo coordenador institucional por meio de consulta feita aos docentes participantes do programa e/ou Colegiados. Destacam-se entre as suas funções: a responsabilidade pela coordenação geral do subprojeto de área, a elaboração do planejamento semestral de atividades em companhia dos bolsistas, supervisores e outros profissionais das escolas participantes, a orientação e acompanhamento dos bolsistas no desenvolvimento das atividades, a realização e acompanhamento técnico-pedagógico do subprojeto coordenado por

ele, a organização e a participação de comissões de seleção dos bolsistas e professores supervisores.

Os professores supervisores são selecionados pelo coordenador de área, a partir de edital divulgado nas escolas. São suas responsabilidades: o acompanhamento dos bolsistas no desenvolvimento das atividades, o controle de frequência deles, o repasse de informações a direção e a outros integrantes da escola a respeito do desenvolvimento dos subprojetos, a elaboração e o envio dos relatórios semestrais e anuais das atividades. Além disso, participam como coformadores dos bolsistas e contribuem para a aproximação entre a Universidade e as escolas integrantes do programa.

Os bolsistas de iniciação à docência também são selecionados pelo coordenador de área, por meio de edital divulgado no âmbito da UFOP. Eles devem dedicar no mínimo 16 horas semanais às atividades do programa, cumprir as atividades previstas, apresentar resultados parciais e finais do trabalho realizado por eles na escola onde exerceram as atividades, na Universidade, nos eventos relacionados ao PIBID.

Eles devem vivenciar uma série de experiências formativas, tais como: a) acompanhar e desenvolver atividades docentes como a participação nas atividades dos professores na sala de aula e outros ambientes e também no desenvolvimento de trabalhos específicos com estudantes de baixo desempenho; b) acompanhar e desenvolver atividades de planejamento pedagógico na Universidade e na escola; c) acompanhar e desenvolver atividades de avaliação do ensino e da aprendizagem também na escola e na Universidade; d) desenvolver projetos educativos nas escolas conforme as demandas de cada uma; e) participar das atividades de formação docente na UFOP e nas escolas, como ciclos de palestras, oficinas pedagógicas e o evento PIBID/PED-UFOP (BRASIL/MEC/UFOP. Manual PIBID/PED-UFOP, 2012).

O acompanhamento pedagógico dos bolsistas é feito pelo coordenador de área e pelos supervisores por meio das reuniões semanais em que são realizados o planejamento, a orientação e a avaliação das atividades realizadas nas escolas e na Universidade; nas reuniões com

os supervisores e outros profissionais da escola; nos encontros coletivos que contam com a participação de todos os subprojetos e também pela avaliação dos relatórios semestrais e anuais realizados pelos bolsistas. (BRASIL/MEC/UFOP. Manual PIBID/PED-UFOP, 2012)

Os subprojetos do PIBID/PED-UFOP são acompanhados pelos coordenadores institucionais e coordenadores de área e de gestão de processos através da avaliação coletiva dos relatórios semestral e anual; da participação eventual nas reuniões semanais dos subprojetos; das visitas eventuais às escolas participantes do projeto; das reuniões periódicas entre coordenadores institucionais e coordenadores de área e de gestão de processos educacionais; como também da reunião mensal entre coordenadores de área, coordenadores institucionais e coordenadores de área e gestão de processos educacionais e da realização anual do encontro do PIBID/PED-UFOP que envolve todos os participantes do projeto. (BRASIL/MEC/UFOP. Manual PIBID/PED-UFOP, 2012)

Até o momento da pesquisa, foram enviados três projetos institucionais: “Projeto de Estímulo à Docência na UFOP (PED-UFOP), Projeto de Estímulo à Ddocência na UFOP (PED-UFOP II) e Projeto de Estímulo à Docência na UFOP (PED-UFOP III)”. Todos os projetos institucionais compartilham a premissa de que estão em consonância com os principais objetivos do PIBID e, dessa forma, propõem algumas estratégias gerais para articular o plano de trabalho proposto para o desenvolvimento dos subprojetos. Essas estratégias visam a valorização das licenciaturas, a promoção de experiências na docência, o estímulo à docência dos bolsistas e também daqueles que não são bolsistas, a organização de um plano para monitorar e avaliar as ações, atentando para as experiências e a realidade de cada escola envolvida no projeto. (BRASIL/MEC/UFOP. Projeto de Estímulo à Docência na UFOP, 2008)

Os projetos institucionais diferem uns dos outros no que se refere as proposições de cada um deles, as quais são a inserção das licenciaturas que ainda não foram contempladas pelo programa ou solicitação da continuidade dos trabalhos em alguns casos. E traz alguns resultados alcançados, como o interesse de outras licenciaturas em participar do programa. Os

projetos também são vistos como um meio de dar visibilidade aos cursos de licenciatura, tornando-os tema de discussão na Universidade. O Projeto de Estímulo à Docência (PED-UFOP III) exprime a sua preocupação com os coordenadores e os professores supervisores, pelo fato de serem eles quem participa do processo de formação dos futuros professores e, dessa forma, propõe um curso para tratar dos seguintes temas: formação de professores, planejamento, metodologias, currículo e avaliação.

Os projetos institucionais têm como objetivo estimular os alunos a seguirem no caminho da docência, iniciando-os ainda no processo de formação, e promover a discussão sobre as licenciaturas no espaço da Universidade. Eles também apresentam como meta o estímulo à docência daqueles que não participam do PIBID/PED-UFOP, ou seja, os não-bolsistas, a preparação dos alunos das licenciaturas para o exercício da docência, a produção e o registro de informações sobre o estímulo à docência para a execução de pesquisas e visam a promoção de eventos abertos à comunidade com o intuito de cooperar para a troca de experiências. A elaboração de textos pelos alunos, professores supervisores e coordenadores é uma forma de difusão do trabalho desenvolvido nos subprojetos e dos resultados alcançados. Há também ações voltadas para o monitoramento e avaliação dos projetos e subprojetos.

Os bolsistas têm grande importância para consecução dos objetivos, pois são considerados como agentes de disseminação da importância de se exercer a docência e também do desenvolvimento de práticas e ideias que colaboram para o processo de melhoria do ensino nas escolas das cidades de Ouro Preto e Mariana.

Com relação aos subprojetos, foram analisados os documentos referentes aos editais MEC/CAPES/FNDE, CAPES/DEB nº 02/2009, nº 001/2011 CAPES e nº 2012 CAPES nas áreas de Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Interdisciplinar (História, Literatura e Cultura Africana e Afro-Brasileira), Educação Física, Filosofia, História, Interdisciplinar (Ciências Biológicas, Química e Física), Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa), Letras (Língua Inglesa), Letras (Língua Portuguesa), Matemática, Música, Pedagogia, Pedagogia-EJA, Pedagogia-Alfabetização e Química.

Alguns subprojetos tratam de questões relacionadas a sua implantação nas escolas, outros se referem à continuação dessas atividades por meio da sua renovação, como também ao desenvolvimento de práticas, à reflexão sobre teoria e prática e ao estímulo à docência.

Os subprojetos apresentam os desdobramentos das ações propostas pelos projetos institucionais em cada área do conhecimento a que estão vinculados, como o detalhamento das atividades, os prazos e tempos para a sua realização e os resultados pretendidos. Eles também trazem as diretrizes concernentes às ações que serão desenvolvidas em cada um deles, conforme as especificidades de cada área, as quais estão em acordo com as proposições dos projetos institucionais.

Dentre os resultados pretendidos, destacam-se a valorização dos estudantes dos cursos de licenciatura, a redução dos índices de evasão nas licenciaturas, a contribuição para a melhoria e elevação da qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas públicas, a vivência de experiências metodológicas guiadas a partir da relação entre a Universidade e as escolas públicas.

Já os relatórios de atividades se referem ao período de 2011-final, 2012-parcial e 2012-final e tratam das atividades desenvolvidas pelos subprojetos, dos resultados alcançados e das dificuldades encontradas. Desse modo, a descrição das atividades apresentadas nesses documentos confirma aquilo que é difundido nos projetos institucionais e subprojetos, ou seja, se referem às atividades práticas na escola, como a observação das aulas dos professores, a participação em outras atividades da escola, o desenvolvimento de atividades práticas, o estudo de textos teóricos, a reflexão sobre a teoria e prática, o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico, didático e a avaliação, a elaboração de instrumento de pesquisa, a troca de experiências entre coordenadores, professores supervisores e os outros bolsistas, dentre outros. Entre os resultados alcançados, destacam-se o engajamento dos bolsistas no projeto e nas escolas, a participação em eventos, a vivência das experiências no campo da formação e do trabalho docente, a possibilidade de discussão de temas relacionados à educação nas licenciaturas.

Diante do que foi discutido, talvez fosse interessante haver uma maior interação entre as coordenações de área e os colegiados dos cursos de licenciatura, no sentido de discutir os projetos e os subprojetos em conjunto para que esses documentos contemplassem ainda mais as necessidades formativas dos alunos, relacionando os aprendizados adquiridos no programa com aqueles adquiridos nas disciplinas, além da interação entre essas duas instâncias no processo de formação dos licenciandos para que o programa seja visto cada vez mais como uma instância de formação juntamente com as disciplinas ministradas nas licenciaturas.

No capítulo 3, serão apresentados o caminho metodológico e os sujeitos da pesquisa.

# **CAPÍTULO 3**





# O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentadas a abordagem metodológica, os procedimentos utilizados para a coleta de dados, o campo e os sujeitos da pesquisa.

## 3.1 Tecendo os fios da abordagem metodológica: da coleta à análise dos dados

Nesta pesquisa, trabalhamos com a perspectiva da abordagem qualitativa. Conforme nos aponta Chizzotti (2008), esse tipo de abordagem se volta para a análise “dos significados que os indivíduos dão às suas ações no meio ecológico que constroem suas vidas e relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais, ou então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão”. (CHIZZOTTI, *op. cit.*, p. 78)

A abordagem qualitativa, segundo esse pesquisador, acolhe diferentes correntes de pesquisa com pensamentos diversos daqueles considerados pelo modelo experimental, além de adotar métodos e técnicas divergentes desse modelo. Possuem também características específicas por tratarem do estudo do comportamento social e humano, tendo, portanto metodologias próprias. Há “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. (CHIZZOTTI, *op. cit.*, p. 79)

Dessa forma, a opção pela abordagem predominantemente qualitativa se justifica pelo fato de ela considerar os sujeitos como participantes ativos da construção do conhecimento a partir da emissão de opiniões,

pensamentos, atitudes que compõem a visão da realidade que os cerca. Preocupa-se também com o ponto de vista das pessoas com relação ao significado dos acontecimentos em suas vidas, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 50) “no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”.

Para coletar os dados dessa pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos: o levantamento documental, o Questionário de Caracterização, o grupo focal e a entrevista aberta.

Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento documental a respeito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PI-BID), examinando os editais de chamadas públicas realizadas pela Capes no âmbito do programa, os decretos e as portarias, os projetos institucionais, os subprojetos e os relatórios de atividades produzidos pelo PIBID/PED-UFOP e enviados a Capes, para que pudéssemos compreender o programa a partir desses documentos. Farias *et al.* (2011) apontam que o exame documental tem o intuito de compreender uma realidade por meio de documentos produzidos a seu respeito. Os documentos analisados encontram-se no quadro 2.

QUADRO 2  
Documentos sobre o PIBID analisados na pesquisa<sup>14</sup>

Documentos	Ano/Identificação	Total de documentos	Abrangência
Decreto	Nº 7.210/2010	01	Nacional
Portaria	Nº 096/2013	01	Nacional
Editais CAPES	2007, 2009, 2010 (Diversidade) 2010, 2011, 2012	06	Nacional

<sup>14</sup> Outras informações a respeito dos documentos encontram-se nas Referências.

Projetos PIBID/PED-UFOP	Projetos institucionais 2008, 2009 e 2011; Subprojetos de áreas específicas 2008, 2009, 2011, 2012 e 2013	23	Local
Relatórios de atividades do PIBID/PED-UFOP	Relatório de Atividades 2012 – Parcial; Relatório de Atividades 2011 e 2012 – Final	3	Local

FONTE: Organizado pela autora com base nos documentos analisados no estudo.

O estudo desses documentos contribuiu para que tivéssemos a oportunidade de conhecer a estrutura do programa no que diz respeito ao seu aspecto nacional como também local, além de auxiliar na organização das categorias de análise dos dados, os quais ainda serão discutidos.

Também foi realizado um levantamento de informações para entender a estrutura e o funcionamento do PIBID/PED-UFOP na Universidade Federal de Ouro Preto. A secretaria do programa nos forneceu informações sobre a sua estrutura, as licenciaturas integrantes, as escolas participantes, os professores da Universidade, os professores da educação básica, os bolsistas da Universidade que compõem o grupo, como também os ex-bolsistas. Verificamos que o programa está presente em apenas duas cidades da Região dos Inconfidentes-MG: Ouro Preto e Mariana, pelo fato de estarem localizados nelas os institutos que oferecem os cursos de licenciatura da Universidade.

No segundo momento, fizemos um levantamento dos ex-participantes do PIBID/PED-UFOP que foram convidados a participar da pesquisa. Junto ao convite, havia uma ficha de identificação a ser preenchida por todos os interessados em colaborar com este trabalho. A ficha de identificação continha dados relativos ao contato pessoal, informações relativas à conclusão do curso de graduação e à experiência profissional.

A partir dos dados coletados na ficha de identificação, foram identificados 47 voluntários, os quais foram organizados em quatro grupos.

O primeiro, constituído por aqueles que concluíram o curso de licenciatura e que possuíam experiência profissional; o segundo, por aqueles também formados e que não tinham experiência profissional; o terceiro, por aqueles que ainda não havia concluído o curso e tinham experiência profissional; e, o quarto grupo era composto por aqueles que não havia concluído o curso e também não tinham experiência profissional. Foi realizada a coleta de dados com os todos os voluntários, mas por motivos relacionados ao recorte temporal, foram selecionados apenas os dados colhidos com 16 voluntários que tinham experiência profissional como docente e havia concluído a licenciatura.

Dessa forma, a pesquisa contou com a participação de 16 professores, egressos do PIBID/PED-UFOP, que tinham experiência na rede de ensino pública, estadual, municipal, federal e também na rede privada de ensino, alguns deles encontravam-se no exercício da docência. Os dados apresentados foram colhidos por meio do Questionário de Caracterização dos participantes que foi respondido antes do início do grupo focal e na entrevista aberta. Ele é composto por questões relacionadas ao tempo de participação e ao subprojeto que integrou, ao tempo de atuação profissional, ao tipo de instituição que trabalha e à licenciatura que cursou. O quadro 3 nos traz o perfil dos participantes da pesquisa.

QUADRO 3  
Perfil dos Participantes do PIBID/PED-UFOP

<b>Identificação</b>	<b>Participação no subprojeto PIBID/PED-UFOP</b>	<b>Tempo de participação no PIBID/PED-UFOP</b>	<b>Tempo de atuação profissional</b>
1 - EA	Letras	até 2 anos	0 a 1 ano
2 - EA	Artes Cênicas	entre 6 meses e 1 ano	2 a 3 anos
3 - EA	História	até 2 anos	4 a 5 anos

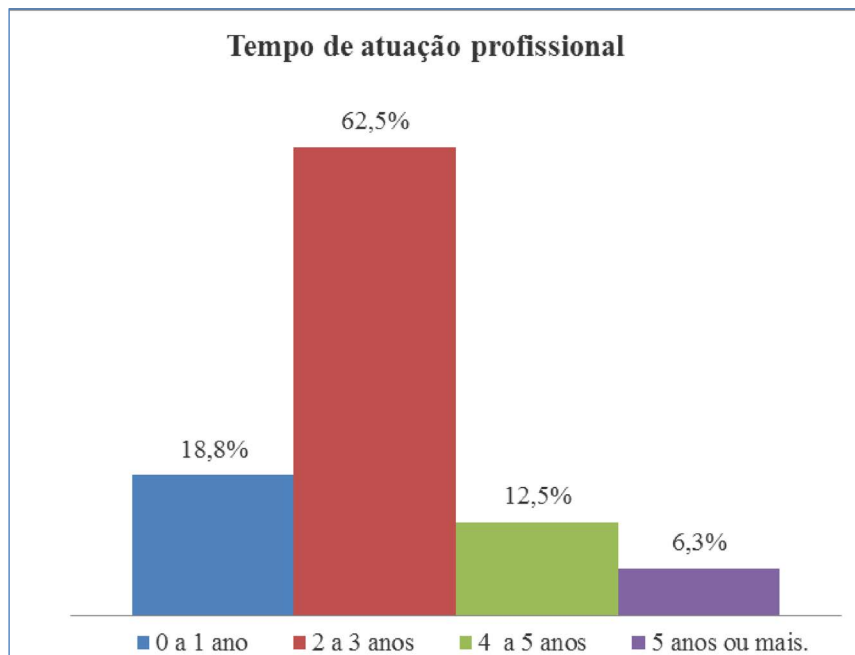
4 - EA	Matemática	até 2 anos	4 a 5 anos
5 - EA	Química	entre 6 meses e 1 ano	2 a 3 anos
6 - EA	Letras	até 2 anos	2 a 3 anos
7 - EA	Artes Cênicas	até 2 anos	2 a 3 anos
8 - EA	Letras	até 2 anos	5 anos ou mais
9 - EA	Letras	até 2 anos	2 a 3 anos
10 - EA	Ciências Biológicas	até 2 anos	2 a 3 anos
1 - GF	Música	até 2 anos	2 a 3 anos
2 - GF	Educação Física	menos de 6 meses	0 a 1 ano
3 - GF	História	até 2 anos	2 a 3 anos
6 - GF	História	até 2 anos	0 a 1 ano
7 - GF	História	até 2 anos	2 a 3 anos
8 - GF	Pedagogia	até 2 anos	2 a 3 anos

---

FONTE: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário de Caracterização dos participantes do estudo.

A partir dos apontamentos do Questionário de Caracterização, pode-se notar que grande parte dos entrevistados se encontra no início da carreira, como aponta o gráfico 4, sendo que, do total de participantes, 19% possuem menos de um ano de tempo de atuação e 62%, de 2 a 3 anos de experiência profissional, totalizando assim 81% dos entrevistados com atuação profissional inferior a três anos.

GRÁFICO 4: Tempo de atuação profissional

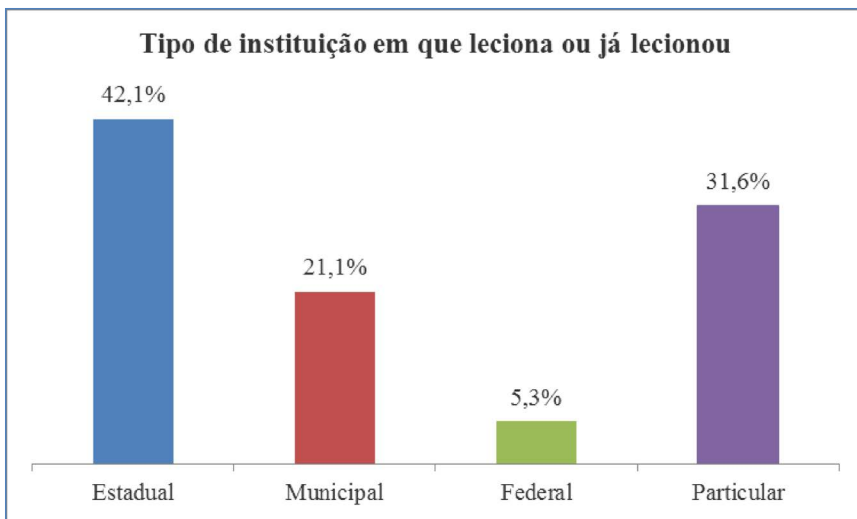


FONTE: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário de Caracterização dos participantes do estudo.

Tendo em vista que o projeto na Universidade Federal de Ouro Preto teve seu início no ano de 2009 (cinco anos atrás) e considerando que o prazo de maturação de um programa dentro da Universidade é superior a um ano, era esperado que a maioria dos entrevistados tivesse um tempo de atuação profissional conforme os resultados, ou seja, em torno de três anos.

O gráfico 5 apresenta os resultados relativos ao tipo de instituição em que os participantes lecionam ou já lecionaram. Percebemos que a experiência profissional dos entrevistados, em sua maioria, foi desenvolvida na rede pública de educação, totalizando 68,4% das respostas, o que cumpre o papel do programa no que tange o estímulo à docência na rede pública estadual. Nessa análise, foram contabilizadas as respostas dos entrevistados que desempenharam funções em mais de uma das opções.

GRÁFICO 5: Tipo de instituição em que leciona ou já lecionou



FONTE: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário de Caracterização dos participantes do estudo.

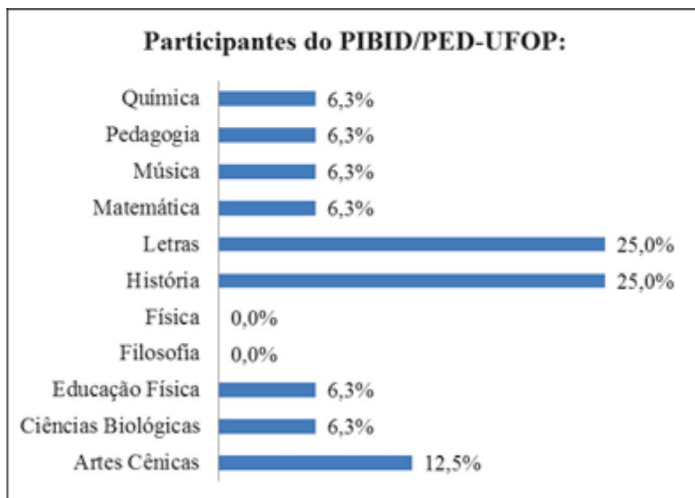
A distribuição dos entrevistados em relação aos diversos subprojetos do PED/PIBID-UFOP pode ser vista no gráfico 6.

Pode-se observar que metade dos informantes participou dos subprojetos vinculados aos cursos de História e Letras e não foram entrevistados participantes vinculados aos subprojetos de Física e Filosofia. Os primeiros, pelo fato de o curso de licenciatura em Física ter sido implantado recentemente, não havendo ainda concluintes nessa modalidade. Já a falta de entrevistados do curso de Filosofia se deve ao fato de não ter encontrado ex-participantes do programa que tivessem interesse em colaborar com este trabalho.

Devemos considerar que os cursos criados a partir do REUNI, tais como licenciatura em Química, Física, Pedagogia e Educação Física, são recentes e, dessa forma, poucas turmas concluíram a graduação, justificando-se assim a pouca participação de integrantes nesses subprojetos.



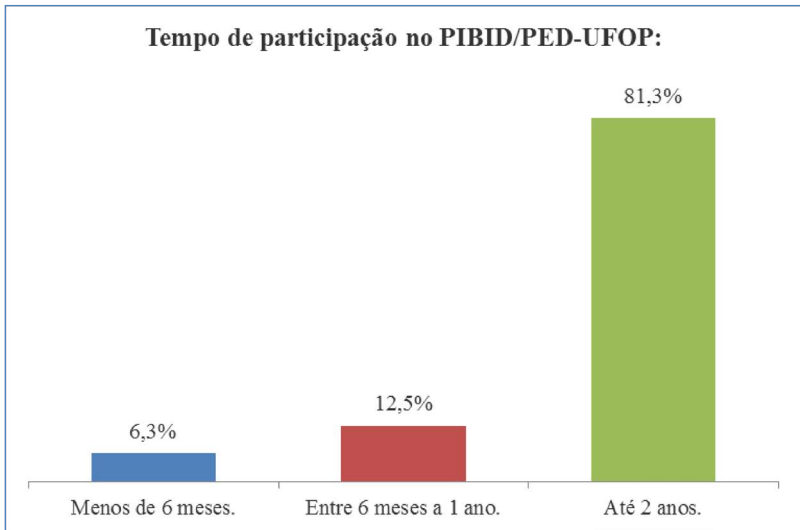
GRÁFICO 6: Participantes do PIBID/PED-UFOP



FONTE: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário de Caracterização dos participantes do estudo.

Quanto ao tempo de participação no programa, verifica-se que 82% dos informantes participaram por um período maior do que 1 ano, conforme mostra o gráfico 7. Assim, pode-se concluir que as visões apresentadas nos relatos dos entrevistados são embasadas em uma participação considerável no projeto.

GRÁFICO 7: Tempo de participação do PIBID/PED-UFOP



FONTE: Organizado pela autora com base nos dados do Questionário de Caracterização dos participantes do estudo.

Após o Questionário de Caracterização, foi realizado o grupo focal que contou com seis participantes, egressos dos subprojetos de Educação Física, História, Pedagogia e Música. Para terem a identidade preservada, os participantes foram identificados pela palavra “ex-participante” seguida de um número (de 1 a 12) escolhido aleatoriamente pelos participantes do grupo focal e da sigla GF (grupo focal): ex-participante 1-GF, ex-participante 2-GF, etc. Foi utilizado um roteiro para o desenvolvimento do grupo focal e três minigravadores digitais para que as falas fossem transcritas e analisadas posteriormente. Além disso, foi feita a gravação em vídeo de toda a reunião.

Devido ao fato de alguns voluntários da pesquisa não residirem nas cidades de Ouro Preto e Mariana e, por isso, estarem impossibilitados de participar do grupo focal, foi realizada também a entrevista aberta. Para a entrevista aberta, utilizou-se um servidor on-line para coleta de dados denominado *surveymonkey*<sup>15</sup>, no qual foram disponibilizadas as mesmas

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.surveymonkey.com>.

questões do grupo focal para que fossem respondidas pelos participantes. Além dessas questões, eles também responderam ao Questionário de Caracterização. A entrevista aberta foi respondida por dez informantes egressos do PIBID/PED-UFOP das áreas de Artes Cênicas, Ciências Biológicas, História, Letras, Matemática e Química. A identificação se deu nos moldes daquela feita para os participantes do grupo focal, com a mudança da sigla para EA (entrevista aberta), ou seja: ex-participante 2 – EA.

Preferiu-se o uso da entrevista escrita em detrimento da entrevista oral por ferramenta *online*, como o *Skype*, devido à incompatibilidade de horários, pois muitos professores trabalhavam em mais de um turno e em mais de uma escola. A disponibilização da entrevista aberta no servidor possibilitou aos professores a escolha do horário mais adequado para respondê-la.

Para fugir das verdades preconcebidas, o conhecimento científico se fundamentou na premissa de que é necessário examinar o objeto de estudo por todos os ângulos para que se possa chegar ao conhecimento, como resultado de uma reflexão sistemática. Os seres humanos utilizam a língua e por meio dela produzem discursos, apresentados em contextos concretos e que são uma forma de interpretação da realidade. A Hermenêutica, conforme apontam Franco e Ghedin (2011), busca compreender o modo como o homem percebe a realidade que o cerca, pois os discursos são portadores de sentido que muitas vezes não estão claros, sendo necessário um esforço para compreendê-los. Assim, ela permite a compreensão da realidade do ponto de vista do sujeito de maneira consciente, partindo de um ponto particular para chegar ao universal.

Nesta pesquisa, trabalhou-se com o ponto de vista dos sujeitos com relação a experiência vivida em um programa de iniciação à docência e, para discutir os dados obtidos, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo. Esse método se constitui em “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. (FRANCO, 2012, p.25)

Ele tem como foco tanto a mensagem verbal – oral ou escrita – como

a gestual, a silenciosa, a figurativa, a documental ou aquela diretamente provocada que expressa um significado e um sentido (FRANCO, *op. cit.*). Para a pesquisadora, a linguagem, do ponto de vista da análise do conteúdo, é uma construção real da sociedade e da expressão humana que elabora representações sociais em diferentes momentos históricos, estabelecendo uma relação entre linguagem, pensamento e ação.

A estudiosa Laurence Bardin (2011<sup>16</sup>, p. 44) afirma que a preocupação da análise de conteúdo é com “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Esse método de análise foi escolhido por considerar que as pessoas são construtoras ativas do conhecimento e têm percepções, ações e sentimentos que influenciam seu modo de ver, pensar e transformar a realidade que as cerca e também por considerar que esse método proporciona acuidade na análise dos dados coletados.

Em vista disso, a Análise de Conteúdo possibilita fazer um levantamento das características a partir da análise das falas presentes no grupo focal e nas entrevistas abertas, em agrupá-las em indicadores, em identificar as temáticas nas falas a partir deles. Dessa forma, eles foram elaborados após a transcrição e a leitura do grupo focal e das entrevistas abertas, a partir do recorte das falas dos informantes. Logo após a leitura fluente e o levantamento das características, construíram-se indicadores mais gerais para o agrupamento de algumas dessas características. Esse agrupamento foi feito para filtrar as temáticas das falas posteriormente. Os indicadores foram estes:

1) **Experiências de formação** (que se relaciona aos temas: leitura de textos e documentos; discussões em grupo; troca de experiências; orientação profissional; contato com a realidade escolar; importância dos coordenadores e professores supervisores no processo de formação dos futuros professores; distanciamento entre a Universidade e a escola);

---

<sup>16</sup> Utilizou-se neste trabalho a edição de 2011.

2) **Desenvolvimento de práticas** (que se relaciona aos temas: relação teoria e prática; trabalho com metodologias; possibilidade de aplicação prática da teoria estudada; desenvolvimento de novas habilidades);

3) **Percepções sobre a profissão** (que se relaciona aos temas: compreensão sobre ser professor, sobre a prática e a profissão; modificação no olhar sobre a prática e a profissão; “choque de realidade”; visão de uma formação não voltada apenas para a carreira acadêmica; incorporação do *habitus* professoral);

4) **Valorização e estímulo à entrada na profissão docente** (que relaciona aos temas: valorização daqueles que se interessam pela docência; estímulo e desestímulo de outros profissionais com relação à profissão, desejo em prosseguir na carreira).

A partir desses quatro indicadores propostos para comportar os temas afins, três categorias adotadas:

1 - **Práticas de formação e de vida**: que contempla os indicadores: experiências de formação e desenvolvimento de práticas;

2 - **Percepções sobre a prática e a profissão**: que contempla o indicador: percepções sobre a profissão;

3 - **Estímulo à entrada na profissão docente**: que contempla o indicador: valorização e estímulo à entrada na profissão docente.

Os temas, os indicadores e as categorias foram organizados conforme quadro a seguir.

#### QUADRO 4

##### Organização dos temas em indicadores e em categorias

Temas	Indicadores	Categorias
Experiências de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Leitura de textos e documentos; discussões em grupo;</li> <li>•Troca de experiências; orientação profissional;</li> <li>•Contato com a realidade escolar; Importância dos coordenadores e professores supervisores no processo de formação dos futuros professores;</li> <li>•Distanciamento entre a Universidade e a escola.</li> </ul>	Práticas de formação e de vida
Desenvolvimento de práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Relação teoria e prática;</li> <li>•Trabalho com metodologias;</li> <li>•Possibilidade de aplicação prática da teoria estudada;</li> <li>•Desenvolvimento de novas habilidades.</li> </ul>	Práticas de formação e de vida
Percepções sobre a profissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Compreensão sobre ser professor, sobre a prática e a profissão;</li> <li>•Modificação no olhar sobre a prática e a profissão;</li> <li>•“Choque de realidade”;</li> <li>•Visão de uma formação não voltada apenas para a carreira acadêmica; Incorporação do <i>habitus</i> professoral.</li> </ul>	Percepções sobre a prática e a profissão
Estímulo à entrada na profissão docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Valorização e estímulo à entrada na profissão docente.</li> </ul>	Estímulo à entrada na profissão docente

FONTE: Organizado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

Com o intuito de abranger os dados coletados, percorreu-se o seguinte caminho: as respostas dos informantes participantes do grupo focal e da entrevista aberta foram inseridas nos indicadores e reunidas em categorias, para que se pudesse identificar suas percepções a partir delas, relacionando estas com a teoria exposta nesta pesquisa. No capítulo 4, algumas reflexões a respeito do que foi encontrado serão apresentadas.



# **CAPÍTULO 4**





# OS ACHADOS DA PESQUISA: O QUE SE PODE PERCEBER A PARTIR DOS DADOS COLETADOS E DOS DOCUMENTOS

A seguir, serão apresentadas algumas considerações a respeito dos dados coletados no grupo focal e na entrevista aberta, e ainda as reflexões sobre a concepção de formação proposta pelo PIBID/PED-UFOP, a partir da leitura dos projetos institucionais, subprojetos e relatórios enviados a CAPES.

Conforme as orientações de Bardin (2011), os dados obtidos no grupo focal e na entrevista aberta foram descritos (tratamento dos resultados), comparados (inferência) e, no final, foram interpretados (interpretação). Posteriormente, foram discutidos a partir das categorias: “práticas de formação e de vida, percepções sobre a prática e a profissão e estímulo à entrada na profissão docente”.

## 4.1 Práticas de formação e de vida

Essa categoria foi criada a partir dos indicadores “experiências de formação” e “desenvolvimento de práticas” e teve como objetivo identificar as percepções dos ex-participantes do PIBID/PED-UFOP a respeito da contribuição do programa no que tange à formação, às práticas e às experiências. O intuito de propô-las foi reconhecer as contribuições do programa com relação a esses temas.

Serão discutidos aspectos relacionados ao processo de formação dos ex-participantes, como as reflexões sobre as experiências de formação tanto profissional quanto pessoal, a troca de experiências entre os ex-participantes, professores supervisores e coordenadores, os estudos e as discussões em grupo, a relação entre escola e universidade e as dificuldades

encontradas. Serão abordados também aspectos da formação ligados à teoria e à prática no processo de formação, tais como a construção dos saberes e os projetos de trabalho, além de algumas reflexões acerca do PIBID e do estágio supervisionado.

Os comentários dos ex-participantes do PIBID/PED-UFOP confirmam que o programa contribuiu de várias maneiras para a sua formação, no que se refere, por exemplo, ao processo de reflexão sobre o tema da formação de professores e à construção dos saberes, como pode ser visto a seguir:

*O trabalho do PIBID/PED – História nos permitiu levar à sala de aula uma articulação entre produção do conhecimento histórico e a mediação de saberes, além de proporcionar a nós, graduandos à época, a reflexão sobre como se forma um docente. (Ex-participante 8 – EA)*

Esse ex-participante atenta para questões relacionadas à formação de professores como a construção e mediação de saberes no processo de formação, os quais, conforme Tardif (2012), são construídos pelos professores ao longo da experiência profissional e contribuem para a sua formação e para o desenvolvimento da sua prática. Os saberes da prática fazem parte da constituição da competência docente, contribuindo para a apreciação da formação inicial e da competência ao longo da carreira. Esse subprojeto proporcionou a discussão sobre a construção dos saberes na sala de aula e a formação docente por meio da publicação de artigos que retratavam as experiências dos licenciandos na escola.

Outro aspecto que mereceu a atenção dos ex-participantes foi o contato efetivo com a profissão no ambiente escolar. Esse convívio os deixou mais confiantes e preparados para o exercício da profissão, conforme nos aponta um ex-participante: “(...) *me sentia na minha primeira experiência em sala de aula um pouco mais preparada (...)*”. (Ex-participante 3 – GF). Ajudou-os também a “(...) *perceber a dinâmica diária de uma escola*”. (Ex-participante 3 – EA)

De fato, os cursos de formação de professores, em sua grande maioria, se preocupam com o estudo de vários conteúdos, mas se esquecem

de que é preciso propiciar aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a rotina docente, preparando-os para o exercício da profissão por meio do contato com os integrantes do ambiente escolar e com as tarefas que envolvem esse trabalho. Esquecem-se também de relacionar tais experiências com aquilo que é estudado na universidade, durante todo o período de formação e não apenas no estágio supervisionado. Esse contato com a rotina da escola proporciona um sentimento de segurança ao iniciar na profissão, ajudando-os a enfrentar esse momento da docência.

Os períodos de integração entre o conteúdo ministrado e a prática docente, nos cursos de licenciatura, se dão em poucas disciplinas e no estágio supervisionado. O PIBID proporcionou aos ex-participantes experiências que associavam teoria e prática por meio de propostas de estudos que levaram em consideração a teoria e o desenvolvimento das atividades na escola. Pôde-se verificar a fixação, por parte do programa, de um período maior de experiência prática, além do acompanhamento do dia a dia do professor, conforme relato a seguir:

*(...) o PED é uma forma de praticar. Temos aulas práticas, no caso da pedagogia são curtinhas demais, muitas vezes não proporciona o que o PED proporciona pra gente na escola no dia a dia, acompanhando o professor. (Ex-participante 8 – GF)*

Deveras, o contato prático com a profissão e o conhecimento do trabalho docente permitem que os futuros professores se aproximem mais desse universo, tenham ciência dos passos envolvidos nessa tarefa e se sintam autoconfiantes para desenvolvê-lo futuramente. O sentimento de autoconfiança é importante para o docente, principiante na profissão, porque o ajuda nesta caminhada inicial de construção da sua identidade profissional. Muitas vezes, as aulas práticas nos cursos de licenciatura são simulações da realidade do trabalho docente e, por isso, não refletem a totalidade do cotidiano escolar, contribuindo pouco para o processo de formação e reflexão sobre o ato de ensinar e também para a construção da autoconfiança na profissão.

A reflexão sobre a teoria e a mediação pedagógica na elaboração e no desenvolvimento das atividades na sala de aula também foi lembrada

como um momento importante de formação, como se pode perceber no comentário seguinte:

*(...) a gente discutia muito. (...) os problemas que a gente encontrava lá, a gente levava pra reunião do grupo e discutia com o grupo inteiro, assim como que a gente vai resolver isso e todo mundo dava palpite. Acho que funcionava porque você pensava em cima da prática uma teoria que podia funcionar e tentava aplicar aquilo praticamente pra ver se é real (...). Se dava resultado, então você tentava associar um com o outro. Nem sempre funcionava não, mais pelo menos tinha uma tentativa. (Ex-participante 1 – GF)*

A articulação entre teoria e prática não se dá por meio do estudo da teoria e sua aplicação como se fosse uma receita, mas no estudo durante a preparação e o desenvolvimento das atividades e oficinas, na reflexão posterior sobre o que foi feito, em sua reformulação e na observação dos alunos no processo de aprendizagem.

Por esse motivo, a busca do relacionamento entre esses dois elementos nos mostra o quanto é importante que a formação de professores se preocupe com os momentos da prática. É a partir deles que os futuros professores podem organizar a teoria e relacioná-la à prática, tomar consciência das etapas que envolvem a construção e o desenvolvimento das atividades e perceber que muitos pontos propostos pelos documentos oficiais e textos teóricos necessitam da mediação pedagógica.

A partir das reflexões dos ex-participantes sobre as experiências relacionadas à questão da teoria e da prática em sua formação, pode-se perceber que o programa proporcionou momentos de estudo de documentos oficiais com a reflexão sobre suas ideias e sua aplicação prática, como informa o ex-participante 1 – GF:

*(...) eu vi muitos comentários sobre o estudo do CBC, dos PCN. A gente leu esses documentos (...) O que a gente trabalhava muito é buscar assim partir do aluno, o que ele sabe, conseguir organizar o que ele sabe e levar ele a ampliar o conhecimento dele pra outras esferas (...)* (Ex-participante 1 – GF)

Esse ex-participante aponta que houve o estudo e a discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e também do Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais (CBC), que apresenta as diretrizes do governo mineiro para o ensino no estado. O trabalho desenvolvido incluía o estudo de documentos oficiais e de outros textos, tentando relacioná-los ao conhecimento que o aluno traz consigo, ajudando-o a organizá-lo e, a partir daí, promover a sua ampliação, confrontando-o com os novos conhecimentos adquiridos e, até mesmo, com outras disciplinas, de maneira integrada. Tal atividade vai ao encontro das ideias de Schön (1995) sobre a formação de professores como profissionais reflexivos. Segundo o pesquisador, todos nós temos um conhecimento implícito que se relaciona com o saber-fazer, ou seja, a ação. Por isso, o docente precisa ser um observador para tentar compreender os caminhos que a criança percorre no processo de aprendizagem a fim de auxiliá-la na interligação entre o conhecimento que possui e os novos conhecimentos, superando os obstáculos.

O ex-participante 2 – GF também relata um momento de aprendizado com o estudo de documentos oficiais:

*(...) a teoria que mais foi colocada em prática ali se eu puder classificar assim, foi o estudo do CBC que a gente pôde colocar, estudar mesmo, colocar em prática. Coisa que lá na nossa área a gente não vê isso, é um monopólio de conteúdo e a gente conseguiu abranger todos os conteúdos fazer aquilo que estava no papel do CBC funcionar. (Ex-participante 2 – GF)*

Esse sujeito apontou o CBC como o documento mais estudado durante as reuniões do subprojeto que integrava. Isso lhe possibilitou refletir sobre as ideias contidas nele e desenvolver atividades na sala de aula, favorecendo a construção do saber de maneira integrada, ao contrário do que acontece nas universidades que priorizam um currículo técnico de formação de professores, dando preferência às disciplinas teóricas em detrimento da prática, fazendo com que os futuros professores tenham poucas chances de efetivar essa articulação. Desse modo, o programa

ofereceu aos participantes momentos de reflexão teórica e de aplicação prática, proporcionando-lhes um novo olhar sobre a formação.

De fato, a prática não está dissociada da teoria e não é apenas a sua mera aplicação, mas também um momento de construção de saberes e trocas de experiências e de conexão entre esses dois componentes da formação docente. Tardif (2012) afirma que toda prática é composta pelos saberes, pelas experiências e pela subjetividade daqueles a que a desenvolvem e não apenas pela teoria. Dessa forma, os momentos de estudo e a discussão dos documentos oficiais e dos textos teóricos levam os futuros professores a se conscientizarem da importância de se refletir no modo como a teoria estudada pode influenciar a prática no momento do desenvolvimento das atividades.

Já no que concerne às reuniões de orientação com os coordenadores, os professores supervisores e os alunos integrantes do projeto, alguns ex-participantes consideram-nas como um momento de integração e reflexão sobre a teoria e a prática, como se pode ver nos fragmentos a seguir:

*Nessas reuniões falávamos da semana nas escolas, liamos e discutíamos artigos e tirávamos dúvidas sobre comportamentos de alunos e professores diante do nosso trabalho. Com tudo isso, a articulação entre teoria e prática ficava sempre clara para mim, mesmo sabendo quão difícil era colocar em prática os aprendizados acadêmicos (...)* (Ex-participante 4 – EA)

*As frequentes reuniões serviam para pensarmos criticamente nosso trabalho e para traçarmos caminhos que pudessem nos levar ao nosso objetivo com maiores possibilidades de sucesso. Acredito que essa prática reflexiva e contextualizada vivenciada com o auxílio e a supervisão das orientadoras reflete hoje em minha prática docente. A segurança adquirida no processo guiado de reflexão me faz hoje uma professora mais consciente de minhas escolhas do que eu seria se não tivesse participado do PED.* (Ex-participante 2 – EA)

Como se percebe, as reuniões representaram para os sujeitos da pesquisa um espaço para estudo, reflexão e troca de conhecimentos. Elas não se davam apenas para examinar a teoria e tentar relacioná-la à prá-

tica, mas também para refletir sobre como deve ser a postura de um docente e tentar compreender as atitudes e comportamentos dos alunos. Esse período transforma-se num momento riquíssimo de orientação e de troca de experiências, porque o grupo todo se juntava e todos compartilhavam as experiências e, assim, uns aprendiam com os outros.

Outro aspecto mencionado como de extrema importância no processo de formação foi a orientação dada pela equipe que acompanha os futuros professores no desenvolvimento das atividades de outro subprojeto na escola. Trata-se de um diferencial para que se alcancem os objetivos desejados, pois auxilia os futuros professores a percorrerem os caminhos necessários à construção de atividades que venham estimular o aprendizado dos alunos. É o que se pode perceber nas considerações a seguir:

*(...) eu tive uma experiência maravilhosa mesmo porque nós tínhamos dois orientadores: uma orientadora por escola e uma orientadora no grupo PED (...). As duas professoras que eu peguei pra me orientar eram duas pessoas maravilhosas. A da escola eu gostei bastante porque era uma pessoa que tinha o pé no chão, porque que ela estava afastada da academia, eu achei maravilhoso, achei muito bom, uma pessoa um pouco mais humana, acredito eu, uma pessoa que estava realmente em contato com a realidade escolar porque a academia não está em contato com a realidade escolar (...)* (Ex-participante 7 – GF)

Como se vê, esse sujeito ressalta a contribuição dessas duas professoras em seu processo de formação, afirmando que o fato de a professora supervisora estar em pleno contato com a realidade escolar contribuiu para que ele também se aproximasse dessa realidade por meio da troca de conhecimentos e vivências. Para Schön (1995), a formação docente deve ser concebida a partir da reflexão sobre a prática, pois favorece a aquisição das habilidades necessárias ao ensino e à aprendizagem, além de refletir sobre o que pode ser aperfeiçoado. A interação com a sala de aula possibilita o contato com situações reais que necessitam de soluções rápidas, fazendo com que os futuros professores desenvolvam habilidades que



envolvem a tomada de decisões em situações inesperadas como as que acontecem no dia a dia da escola.

Conforme o que já foi exposto, o PIBID é um programa do governo federal que visa contribuir para a formação de professores integrando escola e universidade, para a articulação entre teoria e prática, entre outros aspectos. Sabemos que ele apresenta peculiaridades de estado para estado, entre regiões de um mesmo estado, de universidade para universidade e até mesmo entre subprojetos de uma mesma universidade, pelo fato de atender as singularidades e demandas de cada área do conhecimento. Os subprojetos propostos em cada área do saber apresentam diferenciações em seu plano de trabalho, no modo como será desenvolvido e na orientação dos participantes. Dessa forma, encontramos relatos como este que será apresentado a seguir referente ao ponto de vista de um ex-participante com relação a orientação.

*(...) na escola é como se você tivesse sendo orientada por outro professor. É claro que contribui de certa forma a experiência, mas eu acho que poderia ter (...) sido um outro perfil de profissional. Se tivesse por exemplo um professor da universidade lá dentro pra orientar (...) porque a gente aprende (...). É nos ensinado uma coisa aqui dentro e chega lá você tem que fazer totalmente o contrário daquilo que você acredita e você está sendo orientado por uma pessoa que infelizmente está muito distante da academia tem alguns anos e é um choque muito grande. Eu vi que o programa tem esse perfil de ter o profissional acompanhando, de ajudar, de estar dando as orientações na prática mesmo no dia a dia (...)* (Ex-participante 2 – GF)

Na visão desse ex-participante, o programa poderia ter colaborado mais para o seu processo de formação no que diz respeito a orientação no desenvolvimento das atividades, pois havia uma divergência entre aquilo que era estudado e o que era colocado em prática na escola. Diferentemente do ex-participante anterior, esse sujeito acredita que o fato de o professor supervisor estar afastado da universidade há muito tempo fez com que ele tivesse dificuldade em desenvolver aquilo que era proposto, em acompanhar e orientar os futuros professores. Talvez seja por isso

que ele disse que seria mais proveitosa a presença de um profissional da universidade os acompanhando durante a execução dos projetos, porque ele teria a possibilidade de estar em contato direto com as novas perspectivas de ensino, tendo condições de orientar os alunos a partir delas.

Tudo o que é novo causa espanto e gera resistência e isso colaborou para que o professor supervisor dessa área tivesse dificuldade em colocar em prática aquilo que foi proposto nas reuniões por razões pessoais ou pela resistência de alguns integrantes da comunidade escolar. As escolas possuem rotinas instituídas há muito tempo, sendo necessário um grande esforço para implementar novas ações que viessem romper com essas rotinas. Talvez, fosse necessário que o programa propusesse ações de formação continuada para os professores supervisores e também para os coordenadores dos subprojetos como forma de se repensar e desenvolver novas práticas pedagógicas, pois contribuiriam para a formação dos futuros professores.

O ex-participante 8 – GF também apresenta um sentimento parecido ao do sujeito citado acima no que se refere a orientação no programa:

*(...) a gente tinha a pedagoga da escola que nos orientava lá, eu percebi um pouco do distanciamento, ela ficava na correria dela no dia a dia ali. Muitas vezes numa reunião faltava alguma coisa que a gente estava em dúvida, não tinha esse suporte, como ela (ex-participante 2- GF) falou. Eu percebo todo esse distanciamento entre as duas (coordenadora do subprojeto e professora supervisora) sim. E (...) um pouco que a dois falou também essa falta de orientação. (Ex-participante 8 – GF)*

Conforme aponta o Manual PIBID/PED-UFOP (2012), o programa visa o trabalho em conjunto dos coordenadores dos subprojetos, dos professores supervisores e dos alunos participantes do programa, além de outros profissionais da escola na elaboração e desenvolvimento das atividades. Os docentes da educação básica são responsáveis pela formação dos futuros professores, juntamente com os professores da Universidade, como também é tarefa deles o acompanhamento dos bolsistas do pro-

grama e o desenvolvimento do subprojeto. No entanto, percebemos, por meio dos dois relatos citados acima, que havia o distanciamento, a falta de articulação e diálogo entre o coordenador do subprojeto, o professor supervisor e os alunos participantes do programa. Isso influenciava a execução das atividades propostas nos subprojetos e a resolução dos problemas e dificuldades, pois contribuía para que os alunos participantes do programa se sentissem confusos ao realizarem seu trabalho, visto que muitas ações planejadas nas reuniões não eram executadas.

Além do estudo dos textos teóricos e dos documentos oficiais, o programa empregou uma metodologia de trabalho denominada projetos de trabalho. O trabalho com projetos visa à construção do conhecimento de que o aprendiz, no caso o futuro professor, é parte integrante e não apenas um telespectador que assiste a tudo de forma passiva e acredita que o conhecimento é algo pronto e não pode ser modificado. O futuro professor constrói o conhecimento a partir da experimentação prática em que aparecem não só as dúvidas e as dificuldades, mas também soluções e descobertas. Os docentes e futuros professores são construtores do conhecimento enquanto ensinam e aprendem, refletindo sobre a realidade que os cerca e integrando conhecimento prático e teórico. Dessa maneira, os futuros professores se tornam protagonistas de seu processo de formação.

Assim sendo, cada subprojeto do PIBID/PED-UFOP apresenta propostas de desenvolvimento dos projetos e atividades diferenciadas, adequando-se aos conteúdos de formação de cada área. Chamou-nos a atenção o subprojeto do curso da área de Ciências Humanas, em que os integrantes produziam os trabalhos em parceria com os professores supervisores. Desenvolviam simultaneamente um trabalho em conjunto com os alunos da educação básica, que tratava do estudo da memória e das identidades locais. Foram desenvolvidas várias atividades de estudo e reflexão sobre o tema e, no final do projeto, foram produzidos pelos integrantes um filme e alguns artigos em que essas e outras experiências

foram relatadas<sup>17</sup>. Mostra-se assim que a elaboração dos artigos favorece a sistematização, a construção e a reconstrução dos saberes.

Os momentos de aprendizado advindos das montagens e desenvolvimento dos projetos também foram de grande valia, conforme disseram o ex-participante 9 – EA e o ex-participante 5 – EA.

*O programa me ajudou a viabilizar planejamentos flexíveis e coerentes com as diversas realidades escolares. É como se fosse uma etapa de aprendizado, e futuramente você filtrará as atividades que deram certo aplicando-as e adaptando-as.*  
(Ex-participante 9 - EA)

*No projeto que desenvolvemos, nosso grupo era quem planejava as aulas e os materiais didáticos que seriam utilizados. Isso fez com que eu aprendesse muito sobre a elaboração de atividades, pois nossa coordenadora sempre nos questionava sobre as atividades escolhidas e nos dava total suporte para que elas fossem aprimoradas quando era necessário.* (Ex-participante 5- EA)

Em vista disso, o PIBID/PED-UFOP oferece aos futuros professores um espaço de aprendizado na organização e experimentação das atividades propostas dentro da sala de aula, possibilitando o retorno dos alunos da educação básica ao trabalho desenvolvido, além de contar com a orientação dos professores supervisores do projeto. O exercício de elaboração, execução e aperfeiçoamento das atividades promove a construção de saberes, essenciais na formação, conforme Tardif (2012), e que serão utilizados pelos futuros professores em outras situações. O conhecimento do saber-fazer docente concede ao futuro professor orientação e segurança em suas práticas futuras, indicando o caminho a ser seguido.

A organização e a condução das atividades e dos projetos foram vistas por alguns ex-participantes como uma experiência que colaborou para a formação profissional, conforme relata o ex-participante 6 – GF:

---

<sup>17</sup> Cf. BUARQUE, Virgínia (org.). Curtas em Mariana e Ouro Preto: reconstruindo identidades através do ensino de História. Ouro Preto – MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2010.

*como o PED foi importante pra aprender a conduzir um projeto ao longo do ano, eu acho que é uma maneira de tentar diminuir essa distância do encastelamento da academia versus o chão empoeirado da sala de aula (...)* (Ex-participante 6 - GF)

Portanto, o programa proporcionou o aprendizado e a possibilidade de se desenvolver um trabalho durante um longo período. Isso ajuda os futuros professores a refletirem sobre as atividades que podem ser desenvolvidas em cada turma. A experiência real de compreensão daquilo que pode e não pode ser trabalhado e de como deve ser feito na escola propicia a reflexão sobre a teoria e aplicabilidade prática dos materiais que serão utilizados na sala de aula.

Como se vê, em muitos casos, os cursos de licenciatura pouco contribuem para experiências desse tipo, pelo fato de as aulas práticas serem apenas simulações da realidade escolar, ocasionando um distanciamento entre o que é ensinado na universidade e o que de fato acontece na escola. Esse distanciamento colabora para que os futuros professores se desinteressem pela docência na educação básica e sigam outros caminhos como a pesquisa e a docência no ensino superior. O ex-participante 6 - GF também relata que a experiência no programa o ajudou a se decidir pelo caminho da docência na educação básica e também a perceber a sua relação com a pesquisa. Com relação a isso, Imbernón (2011) chama a atenção para a necessidade de se pensar a formação de professores em que se tenham sujeitos capazes de produzir uma apreciação crítica por meio da conjugação entre conhecimentos teóricos e a realidade observada, sendo possível, assim, construir uma prática contextualizada.

Assim sendo, para Perrenoud (1997), os saberes e o saber-fazer marcam as práticas educativas e as várias atividades desenvolvidas pelos professores. Dessa forma, as experiências práticas contribuem para a formação e para a reflexão sobre a prática na profissão, proporcionando a construção de conhecimentos e saberes. O desenvolvimento dos projetos e das atividades exige que os futuros professores realizem um planejamento, reflitam sobre a teoria e a prática, compreendam a realidade em que irão trabalhar, sistematizem os novos conhecimentos e produzam novos saberes.

Outro sujeito menciona a experiência proporcionada pelo programa referente às atividades desenvolvidas na sala de aula:

*Mas, sem dúvida que o programa contribuiu para melhorar minha formação, pois nele vemos novas maneiras de abordar determinados conteúdos. Com ele podemos ver que devemos misturar atividades interessantes, quando possível, com métodos tradicionais (...)* (Ex-participante 7 – EA)

Diante do exposto, percebe-se que a experiência de produção de atividades ajudou esse docente a compreender que a sala de aula tem espaço não apenas para os métodos tradicionais de ensino, como a lousa e o livro didático. Outras formas de aprendizado podem ser inseridas neste contexto, com a possibilidade de conexão entre formas tradicionais de ensino e propostas inovadoras, como o uso de aplicativos desenvolvidos para a educação e até mesmo os filmes e músicas. As novas propostas de ensino podem ser vistas como uma forma de despertar nos alunos o interesse e o desejo em aprender, representando para os docentes novos desafios na criação, no desenvolvimento e no ensino do conteúdo.

Durante a coleta dos dados, também foram feitos pelos ex-participantes alguns apontamentos que envolvem o estágio supervisionado e o PIBID. Alguns deles fizeram uma diferenciação entre a experiência de formação em contato com a escola proporcionada pelo PIBID/PED-UFOP e a experiência proporcionada pelo estágio supervisionado. Conforme nos aponta Barbosa (2013), o que irá diferenciar o estágio supervisionado e o PIBID será a forma de concebê-los à luz da legislação. O estágio supervisionado é visto como um componente da formação dos cursos de licenciatura de caráter obrigatório e todos os alunos dos cursos de licenciatura precisam cumpri-lo para obter o grau de licenciado. Já o PIBID é um programa desenvolvido pela CAPES com o intuito de estimular os futuros professores a seguirem a carreira do magistério. A adesão é voluntária e ingressam no programa aqueles alunos que se inscrevem e são selecionados por sua coordenação.

Os cursos de licenciatura da Universidade<sup>18</sup> cumprem o que determina a legislação com relação à carga horária: 400 horas para o estágio supervisionado para o curso de Pedagogia e demais licenciaturas. Ele é subdividido em módulos que variam entre 2 e 6 e se iniciam a partir do 5º período e se encerram no 8º período<sup>19</sup>. A carga horária dos módulos também varia de curso para curso. A nomenclatura dada a cada um deles é diferente, pois cada licenciatura tem autonomia para fazer a sua escolha.

Conforme a Portaria nº 096<sup>20</sup>, de 18 de julho de 2012, que atualiza e aperfeiçoa o PIBID, cada projeto apresenta a duração de 2 anos, que podem ser prorrogados por igual período. O tempo de permanência dos alunos no programa é de até 2 anos. No caso específico do PIBID/PED-UFOP, esse tempo é de 1 ano. Conforme o Manual do PIBID/PED-UFOP (2012), os alunos devem dedicar no mínimo 16 horas/semanais às atividades do projeto. O planejamento semestral das atividades deve destinar 10 horas semanais para a realização dos trabalhos na escola.

Para o ex-participante 2 – GF, o programa propiciou o contato com a profissão de uma maneira diferente daquela proporcionada pelo estágio supervisionado: *“eu acho que se não fosse o PED, não ia ter o contato assim com a realidade. Apesar dos estágios, eu não ia ter o contato do dia a dia (...)”* (Ex-participante 2- GF). Isso mostra que o programa promove o contato com a escola, com o trabalho do professor, com os alunos e com a comunidade escolar de modo que os futuros professores são inseridos na dinâmica da escola como aprendizes, mas também como colaboradores no processo de formação dos alunos da educação básica. Há uma interação entre os futuros professores e a comunidade escolar, na qual estes se tornam parte da escola.

Dois ex-participantes disseram que esse momento de interação entre escola e profissão docente, propiciado pelo programa, ajudou-os a

---

<sup>18</sup> Informações retiradas do sítio: <http://www.prograd.ufop.br/index.php/cursos>. Acesso em: 02 dez. 2013.

<sup>19</sup> Com exceção do curso de Pedagogia que inicia o estágio supervisionado no 3º período e o encerra no 8º período. E também do curso de Ciências Biológicas em que o estágio se inicia no 8º período e se encerra no 9º período.

<sup>20</sup> Informações retiradas do sítio: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 07 dez. 2013.

enxergar melhor as dificuldades desse espaço, a ter mais cuidado com a elaboração das aulas e dos materiais que serão utilizados, como também a compreender a educação com outros olhos.

O ex-participante 6 – GF também traz a sua visão em relação a essas duas instâncias de formação:

*Acho que o PED abre o leque de coisas que inclusive o estágio supervisionado, na minha opinião, não abre esse leque. Por exemplo, no caso do curso de história, tivemos esse subprojeto que tinha esse direcionamento. Eu acho que o estágio supervisionado não tem (...)* (Ex-participante 6 – GF)

Trata-se da diferença percebida por ele entre o estágio supervisionado e o PIBID. Tal diferença pode ser explicada a partir do cotejo entre a organização das atividades feita pelo PIBID e aquela do estágio supervisionado, no que se refere ao acompanhamento dos futuros professores. No PIBID/PED-UFOP, é possível desenvolver as atividades em um tempo maior, pelo fato de os projetos terem a duração de 2 anos e a possibilidade de permanência dos alunos pelo período de 1 ano. Há um momento separado para o estudo, para a elaboração das atividades que serão desenvolvidas na escola, para discutir temas relacionados à prática e à formação docente para a orientação dos futuros professores.

O estágio supervisionado, por sua vez, é dividido em módulos com duração de um semestre cada e as atividades precisam ser concluídas dentro desse prazo, o que dificulta o desenvolvimento dos trabalhos. Os alunos estagiários precisam se adaptar e acompanhar o planejamento proposto pelo docente, já que este precisa cumprir o calendário escolar definido no início do ano letivo. Isso dificulta o planejamento de atividades que contemplem as diversas realidades da sala de aula.

O trabalho de acompanhamento dos alunos estagiários é voluntário e, dessa forma, são os docentes que decidem se os aceitam. Além disso, não dispõem de um tempo específico destinado a essa orientação. Também o tempo de permanência dos alunos estagiários na escola é menor, eles têm pouco espaço dentro da escola e isso influencia a sua relação com os integrantes desse espaço e com o docente que lhe acompanha



nesse momento. Em muitos casos, os alunos estagiários não conseguem realizar todos os módulos com o mesmo docente e na mesma escola em que iniciou o estágio supervisionado.

Um programa de grande envergadura, como é o PIBID, também apresenta alguns percalços, que foram apontados pelos ex-participantes. Um deles foi a troca dos coordenadores dos subprojetos. Segundo eles, essa mudança prejudicou o andamento dos trabalhos e, conseqüentemente, a discussão de questões relacionadas ao tema. Os projetos acabaram conduzidos por caminhos diferentes daqueles inicialmente propostos, fazendo com que eles se sentissem perdidos diante dessa situação ou fossem excluídos do programa. Afirmam ainda que é preciso que os coordenadores dos subprojetos tenham estreita relação com a escola e com os docentes que irão desenvolver os trabalhos nesse espaço e conheçam a sua realidade para que os projetos propostos venham ter êxito.

Parece que as observações procedem, uma vez que coordenadores dos subprojetos e também os professores supervisores são vistos como elementos essenciais na organização dos projetos, no processo de articulação entre teoria e prática e também na constituição da identidade docente. As atitudes e as perspectivas de trabalho desses profissionais vão influenciar a visão dos futuros professores a respeito da docência.

No que diz respeito ao aspecto da implementação de novas propostas de atividades para o ensino, como o trabalho com projetos, nota-se que muitas foram as propostas de atividades desenvolvidas nas escolas. Para alguns deles, no entanto, várias delas não condizem com a realidade vivenciada por eles. Hoje, como docentes responsáveis pelas turmas, compreendem que o trabalho com esse tipo de material, na maioria dos casos, se torna inviável, devido à ausência do suporte dado pelo programa, como o trabalho com o número reduzido de alunos da educação básica, a disponibilidade de material e o apoio dos bolsistas na execução das atividades.

Já o trabalho interdisciplinar é visto pelo programa como um meio de promoção de conhecimentos. Alguns dos subprojetos, em seus planos de trabalho, procuraram relacionar determinadas áreas das Ciências

Humanas com as das Ciências Biológicas. Contudo, houve poucos relatos de experiências concernentes a essa forma de trabalho no programa. Foi citado, por um ex-participante, o trabalho entre os subprojetos de Música e Letras. Todavia, essa integração só ocorreu porque há dificuldade de se encontrar docentes com habilitação específica para orientar os integrantes do programa na escola, pois o conteúdo de Música pertence à parte diversificada do currículo e, dessa forma, não é obrigatório o seu ensino na escola.

Tal fato evidencia que, mesmo com as orientações dos documentos oficiais para que se trabalhe de maneira interdisciplinar com temas transversais, conjugados com as novas tecnologias e outras formas de ensino, ainda é comum nas escolas o trabalho com os métodos tradicionais. Talvez isso ainda aconteça pelo fato de as escolas terem pouco acesso a essas metodologias, de os professores sentirem dificuldades em desenvolvê-las por não estarem preparados e também pela falta de apoio técnico e financeiro e de espaço apropriado para a concretização desse trabalho.

Além dos aspectos didáticos e Pedagógicos, foram apontados alguns problemas relativos às verbas para a compra de materiais em um subprojeto. O PIBID trabalha com a verba de custeio para a compra de material de consumo e outros serviços e com a verba de capital, que configura a compra de material permanente. Um ex-participante disse que o subprojeto do qual era integrante enfrentou um problema no tocante à compra de materiais considerados permanentes, dada a dificuldade em classificar o que era considerado material permanente e a liberação dos recursos. Vários materiais deixaram de ser comprados e aqueles que foram adquiridos demoraram muito a chegar. Ele percebeu também um distanciamento entre a coordenação geral e a coordenação dos subprojetos. As respostas da coordenação geral sobre as solicitações demoravam muito tempo a chegar e, por esse motivo, tinham de dar soluções paliativas para que pudessem continuar desenvolvendo os projetos.

Já em outro subprojeto, a dificuldade encontrada foi com relação ao uso do material. As escolas públicas apresentam déficit de materiais

para o desenvolvimento das atividades nessa área do conhecimento e, por isso, o programa contribuiu proporcionando tais itens. Contudo, houve um impasse relativo às pessoas que poderiam utilizá-los: seriam apenas os integrantes do PIBID/PED-UFOP nas turmas que sofriam a intervenção<sup>21</sup> do programa ou também os docentes das outras turmas? Isso causou um mal-estar entre a comunidade escolar e os integrantes do programa e dificultou o andamento das atividades na escola.

Outra questão levantada diz respeito ao aspecto da formação ligada ao estudo da categoria profissional. No subprojeto que um ex-participante integrou não houve o estudo de nenhuma legislação que tratasse desse assunto. Para um ex-participante de outro subprojeto, também ligado à área de Ciências Humanas, o programa deveria despertar nos futuros professores a preocupação com a formação dos alunos da educação básica que também nele estão envolvidos. Em sua percepção, esse tema foi pouco abordado no subprojeto em que participou.

No tópico a seguir, trataremos acerca da compreensão dos ex-participantes com relação a prática e profissão no processo de formação e na profissão docente.

## 4.2 Percepções sobre a prática e a profissão

A criação dessa categoria se deu a partir do indicador “percepções sobre a profissão” e teve como objetivo compreender a visão dos ex-participantes acerca do “ser professor”, da prática no processo de formação e da profissão docente. Serão tratadas questões relacionadas a temas por eles abordados como o olhar sobre a prática e a profissão, a reflexão

---

<sup>21</sup> Termo utilizado em alguns subprojetos e também pelos ex-participantes ao se referirem às ações desenvolvidas pelo programa nas escolas. Acreditamos que o uso desse termo traz consigo a imagem de que os trabalhos desenvolvidos na sala de aula pelos professores não têm alcançado resultados significativos e, dessa forma, há a necessidade de que o programa venha interferir nessa realidade para que ocorram mudanças. No entanto, temos dúvida se o programa tem promovido mudanças significativas para a escola no que diz respeito ao fazer pedagógico e ao aprendizado dos alunos da educação básica.

sobre a prática pedagógica, o contato com o trabalho do professor, o “choque de realidade” e a incorporação do *habitus* professoral.

É notório que o ofício docente é visto em nossa sociedade como uma profissão desprestigiada por uma série de questões que permeiam a sua história. Várias pessoas não desejam ser professor devido aos baixos salários, às condições precárias de trabalho, aos planos de carreira<sup>22</sup>, dentre outros fatores. Nosso sistema educacional, tradicionalmente atrelado às concepções neoliberais, desenvolve políticas educacionais baseadas no modelo das competências e do desempenho, fazendo com que os docentes sejam vistos como simples executores de tarefas para atingir determinadas metas. Tal fato contribui para que o professor e a profissão tenham uma imagem frágil e estereotipada perante a sociedade, além de afugentar aqueles que possam se interessar pela profissão.

Em face dessa situação, instituiu-se o PIBID, programa voltado para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Seguindo essa diretriz, o programa procurou colaborar para que os seus integrantes pudessem ter outra visão a respeito da profissão e do “ser professor”. Esse é, por exemplo, o entendimento do ex-participante 6 – EA:

*A contribuição é muito grande, pois o contato com as escolas oferece uma oportunidade de convívio direto com todos os envolvidos no processo de ensino, desde serventes a diretores, o que engrandece muito a formação acadêmica dos licenciandos. Além disso, esse contato permite que os alunos quebrem o ‘pré conceito’ que ser professor é muito ruim, pois estes podem lecionar em uma turma e descobrir o quão gratificante participar da construção de conhecimento dos estudantes. (Ex-participante 6 – EA)*

Vê-se assim que o convívio direto com todos os atores envolvidos no processo educacional o ajudou a compreender a dinâmica do trabalho

---

<sup>22</sup> Cf. BARRETO, Elba de Sá. GATTI, Bernadete Angelina. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília. Unesco, 2009. GATTI, Bernadete A. et al. *Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

da escola e a sua organização, a refletir sobre a profissão, sobre o relacionamento com os alunos e demais funcionários. O contato com a profissão proporciona reflexões sobre ela, permitindo uma visão mais clara da sua rotina, com seus desafios. Imbernón (2011) afirma que a experiência profissional proporcionada pela prática contribui para o fortalecimento “de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão)”. (IMBERNÓN, *op. cit.*, p. 61)

O ex-participante 1 – GF, a partir do conhecimento da rotina do docente e do seu trabalho, mostra a diferença entre as propostas do programa e as dos cursos de licenciatura:

*(...) eu acredito que teve, (...) falando da minha experiência, muita coisa que eu vi no PED eu não teria acesso durante o curso especificamente (...). Ele contribui para forma como a gente enxerga a escola, a gente enxerga a educação e como que a gente vai trabalhar no meio daquele contexto. (Ex-participante 1- GF)*

Deveras, esse “ensaio da profissão” durante o processo de formação permite ao futuro professor a aproximação com a prática, a familiaridade com questões ligadas à profissão como a explicação dos conteúdos, o aprendizado dos alunos, o relacionamento com os colegas de trabalho, a construção de novos conhecimentos e a compreensão, sem ideias preconcebidas, do espaço da escola com suas peculiaridades. A formação de professores centrada na teoria e com momentos reduzidos de trabalho prático pouco coopera para a aquisição de conhecimentos e habilidades advindos da vivência no ambiente escolar, pois cada dia na escola é cheio de surpresas e novas dificuldades que precisam ser resolvidas de maneira diferente.

García (1999), tratando da formação de professores, mostra que há uma união entre a formação e os conteúdos relacionados à disciplina e à prática pedagógica. Para ele, o ensino se fundamenta em quatro tipos de conhecimento: o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento do contexto. O conhecimento do contexto diz respeito ao reconhecimento da realidade do lugar de trabalho e das pessoas nele envolvidas.

Esse conhecimento só se adquire através da prática. O docente necessita conhecer essa realidade para conduzir seu trabalho de modo a proporcionar aos alunos um aprendizado efetivo. Precisa conhecê-la também para lidar com situações inesperadas ou adversas e traçar caminhos para vencer as dificuldades.

O contato com o ambiente escolar e com o trabalho desenvolvido pelo professor supervisor auxiliou o ex-participante 6 – GF na reconstrução da sua postura como docente, fato este observado até por pessoas que não participaram do estágio supervisionado:

*(...) eu já cheguei mais pra frente no estágio supervisionado com outra posição, com outra visão. Eu fiz o estágio supervisionado em dupla com outras pessoas que não participaram do PED e elas perceberam a diferença da minha posição do meu comportamento no estágio (...)* (Ex-participante 6 – GF)

Aquilo que ele chama de “outra posição” e de “outra visão” – falando de sua postura durante a experiência vivida no estágio supervisionado – refere-se à aquisição dos esquemas, posturas e outros saberes relativos à prática docente, mencionados por Imbernón (2011), fundamentais no desenvolvimento do trabalho dos docentes na escola.

Assim também pensa Perrenoud (1997), para quem a prática é composta de várias ações improvisadas e relativamente conscientes, mas que não são controladas e nem escolhidas pela razão. Essas ações são fomentadas e executadas a partir do planejamento do professor, de suas reflexões e da participação dos alunos durante a aula. O contato do futuro professor com essas experiências na sala de aula vai constituindo o seu *habitus* que, para esse estudioso, são as ações, as percepções e as experiências vividas pelas pessoas.

O ex-participante 7 – GF também nos relata a importância do acompanhamento da rotina de trabalho realizada pelo professor, em que se tem contato com as atividades ligadas à prática escolar realizadas na sala de aula e fora dela, proporcionando um panorama das atividades que envolvem a profissão docente:

*(...) me convidaram pra participar de reuniões com os professores, mostraram como preenchia o diário. A burocracia da escola não se aprende na academia, é preencher diário, é procedimento com pai, procedimento com a escola, procedimento burocrático da secretaria. Então me abriu um leque muito bacana, coisa que dentro da academia é impossível de você ver. (Ex-participante 7 – GF)*

Em referência às propostas de formação de professores engendradas pelas políticas educacionais, é possível perceber que elas acabam por gerar uma formação mais acadêmica, distanciada do ambiente escolar, com poucos momentos de experiências da prática na escola, que, em muitos casos, apenas ocorrem no estágio supervisionado. Nesse sentido, o PIBID proporciona, em muitos casos, o contato prático com as atividades que envolvem a rotina do trabalho dos docentes, colaborando para que ele tenha conhecimento desse trabalho.

Dessa forma, Huberman (1995) afirma que, logo no início da carreira, os professores iniciantes tomam consciência dos obstáculos da profissão como as dificuldades encontradas na condução da turma, no ensino e transmissão do conhecimento, na avaliação e no acompanhamento do aprendizado dos alunos e no relacionamento com os alunos na sala de aula. Por isso, a orientação dos docentes mais experientes, o convívio no ambiente escolar, a troca de experiências ajuda os futuros professores em sua preparação para o exercício da profissão. O contato direto entre docentes e futuros professores promove o diálogo constante entre eles, a cooperação na construção dos saberes e novos conhecimentos, o desenvolvimento do *habitus* e de novas habilidades. Nóvoa (2009) também alerta para a necessidade de se manter uma relação de colaboração entre docentes e futuros professores no processo de formação, mas afirma que, para que essa parceria ocorra, é preciso ter esse propósito contemplado na carreira docente.

Gomes (2009), em estudo sobre a reestruturação dos cursos de licenciatura na UFOP, aponta que a universidade não tinha a preocupação em se apresentar como uma instituição voltada também para a formação

de professores. Os cursos de licenciatura, em sua grande maioria, tratavam mais de aspectos que envolvem a pesquisa do que propriamente o ensino. Os currículos eram organizados no modelo “3+1”, no qual as disciplinas de formação pedagógica eram cursadas em um ano e as outras em três anos. Elas retratavam o viés do pesquisador ou de um profissional que iria seguir a carreira acadêmica em detrimento do professor que iria atuar na educação básica, além de serem poucas as disciplinas preocupadas com a prática profissional.

Vejamos o que diz o ex-participante 7 – GF:

*(...) eu entrei (no PIBID/PED-UFOP) já estava no 5º período, e eu já tinha participado dos 4 períodos de estágio obrigatório no curso (...). Eu estava percebendo que o curso de história estava se transformando, na minha visão lógico, num cursinho pra mestrado. Então você não formava professor, você estava formando, fazendo cursinho pra mestrado e seguir carreira acadêmica. E quando eu entrei no PED, eu percebi que foi um choque de realidade porque não funciona assim (...). O campo, pelo menos da história, é muito maior em sala de aula. E é o que justamente muitos alunos, inclusive pessoas que eu conheço, relutavam em entrar em sala de aula, participar, dar aula (...)* (Ex-participante 7 – GF)

Esse sujeito percebeu que havia novas possibilidades de se pensar a carreira docente, direcionada não apenas ao ensino superior e à preparação para a pesquisa. Isso fez com que ele pudesse vislumbrar a possibilidade de pesquisa e formação voltadas para o trabalho na educação básica, ajudando-o a produzir o conhecimento e a desenvolver as habilidades necessárias para trabalhar nesse nível de ensino. O caminho aberto para a docência na educação básica colaborou para que ele se interessasse por essa área, conhecesse as possibilidades de trabalho nesse campo e despertasse seu interesse em prosseguir por esse caminho.

Esse aspecto da formação também foi percebido pelo ex-participante 6 – GF:

*eu acho assim: no meu caso, se não fosse a experiência do PED, eu iria cair mais pro âmbito da pesquisa, tomar a postu-*



*ra de algumas pessoas que falam: “Ah! sala de aula, eu estou fora, vou correr disso” ou “eu não sobreviveria nem as primeiras 3 semanas”. (Ex-participante 6 – GF)*

A partir da experiência compartilhada por esses ex-participantes, percebe-se que os cursos de formação de professores, na maioria das vezes, dão mais atenção à formação para a carreira no ensino superior do que propriamente para a educação básica. Para eles, a vivência no programa ajudou-os a perceber a existência de outros caminhos que poderiam levá-los a pensar na possibilidade de trabalhar na educação básica. Assim, é importante que os cursos de licenciatura desenvolvam programas capazes de formar profissionais aptos para atuarem tanto na educação básica como no campo da pesquisa, apresentando-os aos futuros professores como possibilidade de exercício profissional.

Também chamou a atenção o comentário do ex-participante 7 – EA sobre o contato com o ambiente escolar:

*O programa contribui principalmente com a aproximação dos futuros professores com o futuro ambiente de trabalho, mostrando assim suas gratificações e suas particularidades. Esse contato nos permite perceber como é o convívio dentro da escola com os demais professores, os alunos e funcionários. E com isso vemos as dificuldades enfrentadas pelas instituições, que vão desde a baixa remuneração até as condições difíceis de trabalho. (ex-participante 7 – EA)*

Para esse sujeito, o convívio no ambiente escolar o ajudou a perceber as dificuldades e os desafios enfrentados pelas escolas, como a baixa remuneração dos professores e dos funcionários e as precárias condições de trabalho. Percebe, pois, que a contribuição do programa para a sua formação vai além da experiência estritamente didática e pedagógica, já que o leva a refletir sobre outras questões ligadas à profissão docente. Tal reflexão é muito importante para o docente, pois mostra que ele não está distante da realidade que o cerca e percebe que ela afeta diretamente o seu trabalho.

Imbernón (2011, p. 64) defende que a formação de professores não deve se voltar apenas para o conhecimento profissional, mas também

envolver “todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que se desenvolve”. A análise da realidade social permite que o docente tenha consciência dos desafios, possibilitando-lhe encontrar meios para seu enfrentamento.

O programa abriu caminho para que os ex-participantes tivessem experiências de formação envolvendo alguns aspectos relacionados à prática e ao trabalho docente. O ex-participante 3 – GF, por exemplo, tece considerações sobre sua participação em um subprojeto da área de Ciências Humanas que, como já foi dito, continha um projeto paralelo, no qual os futuros professores trabalhavam a questão da memória e da identidade locais, como se pode perceber neste comentário:

*(...) lógico que a gente estava em diálogo o tempo todo com os professores da escola. Mas a responsabilidade pelo desenvolvimento daquele projeto paralelo era nossa, não era do professor da escola. Era nossa responsabilidade de fazer aquilo com os alunos e de fazer aquilo chegar a um resultado no final. Então acho que isso foi fundamental também trouxe uma experiência muito bacana. (Ex-participante 3 – GF)*

Em vista disso, o desenvolvimento de um projeto paralelo dentro do subprojeto também o levou a refletir sobre a responsabilidade de orientar os alunos, de desenvolver suas habilidades, de conquistar a sua adesão, de enfrentar as dificuldades na execução do projeto e de propor novos caminhos para a busca dos objetivos traçados. Todos esses temas fazem parte da rotina de trabalho do professor e fazem-no descobrir meios para vencer os obstáculos.

Desse modo, os ex-participantes tiveram a noção do que é o trabalho do professor no processo de elaboração e execução dos projetos. Ser professor não é apenas chegar à sala de aula, “passar a matéria”, corrigir os exercícios e depois ir embora. A profissão lida com questões mais complexas e exige uma dose diária de envolvimento com os alunos, de motivação, de procura por soluções para os problemas que obstam a conquista do objetivo de contribuir para o aprendizado dos alunos. Essas habilidades são adquiridas na prática, por meio das variadas situações inesperadas que surgem no dia a dia.

Alguns ex-participantes do programa, mesmo com pouco tempo de atuação efetiva no magistério, opinaram sobre a influência do PIBID/PED-UFOP em sua prática pedagógica. O ex-participante 2 – GF, por exemplo, disse:

*(...) o PED tinha a tendência (...) de trabalhar com outras abordagens. Então eu acho que foi tudo seguindo uma linha que modificou o nosso pensamento, (...) mas pra mim, por exemplo, contribuiu muito, modificou. Assim eu estou convencida de que eu não posso chegar lá e rolar bola (...) (Ex-participante 2 – GF)*

O programa trouxe uma nova abordagem de trabalho no que se refere ao estudo de novas práticas pedagógicas na escola. Tal abordagem propiciava um novo conceito de formação, tentando incluir outras maneiras de tratar os conteúdos e de relacioná-los ao dia a dia da escola, dos alunos e dos professores. Isso fez com que esse ex-participante tivesse o contato com outro conceito de formação e o introduzisse na prática de sua profissão, mudando a forma de ensinar, de compreender a educação, mesmo com todas as dificuldades.

Outro ex-participante, pertencente a outra área de formação, apresenta a seguinte visão:

*(...) eu não sei dizer se foi uma modificação ou se a gente foi teoricamente moldado já daquela forma pra trabalhar, mudando a nossa visão. Talvez, o que a gente via da experiência nossa enquanto educadores (...), desde quando a gente começa estudar, era repetir muitas coisas que os próprios professores já faziam. A gente começa a ver com outros olhos a forma de ensinar, mas eu acho que isso também é um pouco voltado pra o que a universidade tenta buscar. Eu acredito nisso, mas eu não sei se modificou assim. (...) eu acho que te dá mais argumentos pra lecionar. (Ex-participante 1 – GF)*

Para ele, o programa trouxe uma nova visão da educação, novas maneiras de abordar os conteúdos na escola, propondo aos futuros professores caminhos diferentes da experiência que tiveram quando criança,

sugerindo novas práticas na sala de aula, novas maneiras de ensinar. Isso foi fundamental para a construção de um novo *habitus* na escola, desvinculado daquela concepção de um ensino acadêmico dos conteúdos sem relação com a realidade dos alunos e com a perspectiva de que eles e professores são construtores do conhecimento. Esse ex-participante, como se nota, acredita que a experiência de formação proposta pelo programa promoveu uma série de ações que o levou a pensar em novos caminhos, oferecendo subsídios para pensar a sua própria prática.

Um ex-participante, de outra área de formação, afirma que o programa abriu novas possibilidades de se pensar o ato de ensinar, a partir do conhecimento de novas teorias que podem ser utilizadas em sua prática profissional. Em outro momento da discussão, ele fala a respeito do “improvisado”, habilidade que desenvolveu durante as experiências práticas no programa, e que hoje utiliza em seu trabalho na escola. Podemos relacionar o “improvisado” ao tema da criação, pois, diante dos desafios que surgem na sala de aula, como a falta de materiais, a dificuldade de aprendizado dos alunos e outros problemas, o docente necessita criar estratégias para vencer as barreiras para que possa desenvolver as suas atividades.

Já outro ex-participante expõe a sua visão acerca da influência do programa em sua prática pedagógica pelo viés da perseverança. Para ele, a perseverança é um componente desenvolvido a partir da experiência vivenciada no programa, hoje presente em sua prática pedagógica. Trata-se, deveras, de um aspecto importante do trabalho docente na escola, pois são muitas as adversidades que precisam ser superadas pelos professores, sendo necessária uma dose extra de perseverança, de vontade de vencer os obstáculos, a fim de que possa trabalhar de maneira a contribuir para a formação dos educandos.

Percebe-se que os três ex-participantes apresentam pontos de vista importantes para o entendimento de que o programa fomenta, por meio de atividades práticas e discussões teóricas, o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, diferentes das experiências vividas por eles durante o período escolar e capazes de influenciar a sua atuação futura.

O contato inicial com a escola, na formação inicial ou na primeira experiência como docente regente da turma, foi visto pelos ex-participantes como uma experiência muito importante, porque, ao entrar em contato com esse espaço, perceberam sua complexidade e os seus desafios. Eles denominaram esse sentimento de “choque de realidade”. Ao adentrarem no ambiente escolar, muitos deles trouxeram “um olhar de fora”, ou seja, o conhecimento adquirido na universidade e a experiência como alunos da educação básica. Essa visão da educação que eles trazem é modificada pelo contato com a direção, docentes, alunos e demais funcionários da escola.

Os relatos dos sujeitos apontam que o programa propiciou-lhes o convívio mais próximo com o trabalho dos docentes, como a organização e o desenvolvimento dos projetos e na forma de lidar com os alunos. Tal convívio os ajudou a enfrentar de modo mais suave a realidade da profissão, no início da carreira, auxiliando-os na superação das adversidades, como nos afirma o ex-participante 6 - GF: “(...) *agora trabalhando, tendo contato, passando pela fase do choque de realidade, trabalhando há 2 meses no ensino público, eu vejo como faz falta isso e como o PED foi importante pra aprender a conduzir um projeto ao longo do ano*”.

O tema dessa pesquisa se refere às contribuições do PIBID/PE-D-UFOP para a formação inicial de professores, mas um programa que visa a inserção dos licenciandos no magistério, ainda na fase de sua formação inicial, com o objetivo de incentivá-los a seguir por esse caminho, abre muitos pontos de reflexão. Nesse sentido, julga-se pertinente uma reflexão sobre algumas afirmações feitas pelos sujeitos sobre o contato inicial com a profissão após o programa, ou seja, como licenciados. Muitos deles passaram, nesse período, por várias dificuldades e também pelo “choque de realidade”, devido a questões que envolvem a realidade da profissão, diferentemente daquela vivenciada no programa.

Vários ex-participantes disseram que, no início da carreira, sentiram esse “choque de realidade” pelo fato de terem tido dificuldade de colocar em prática vários ensinamentos aprendidos no programa, bem como de exercitar a troca de experiências entre os pares. A ex-participante 4 – EA

relata sua experiência como professora regente da turma e sente falta de diálogo entre os pares:

*Minhas experiências foram muito válidas. Por outro lado, quando me formei, senti muita falta das reuniões semanais que aconteciam no PED. Não havia ninguém no meu espaço de trabalho com os mesmos interesses que os meus e que estivesse disposto a me ajudar ou discutir situações. Eu era muito bem amparada por colegas e professores durante a graduação e me senti sozinha em Belo Horizonte quando comecei a lecionar em uma escola da prefeitura. (ex-participante 4 – EA)*

A respeito da profissão docente, aponta Arroyo (2013), muitos docentes, especialmente aqueles que atuam do 6º ao 9º ano e do ensino médio, licenciados em disciplinas específicas do conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, História, Física e outras, têm uma certa dificuldade em identificar o seu papel na formação dos adolescentes e jovens, pois associam “a sua autoimagem a uma visão fechada de educação, a conteúdos de área, de disciplina (ARROYO, *op. cit.*, p. 69). Eles resistem à ideia de fazer parte de um coletivo profissional, de pensar a sua prática dentro do coletivo. E mesmo quando aceitam tal proposta ainda desejam lecionar a sua matéria, pois sentem que sua identidade profissional e pessoal está ameaçada.

Esse pesquisador defende que a escola e o ofício docente podem ser mais humanos, a partir do resgate das relações humanas em que se levem em consideração o convívio entre os pares, os sentimentos, as emoções, ou seja, o desenvolvimento de toda a dimensão humana.

Dessa forma, a rotina de reuniões do PIBID/PED - UFOP é vista como um momento importante para a formação desse sujeito, pois havia o compartilhamento das alegrias, das experiências e dos desafios. Ao iniciar-se na profissão, percebeu que isso não acontecia na escola, fazendo com que se sentisse isolado e com dificuldade para desenvolver seu trabalho. Assim, se vê que o programa, por meio das reuniões de planejamento, fomenta o diálogo e a aproximação entre os seus integrantes. Um ambiente, em que há falta de diálogo e de troca de experiências,

pode desmotivar o professor iniciante na carreira, fazer com ele sinta dificuldade em prosseguir na profissão.

Conforme Huberman (1995), a relação de proximidade entre os docentes experientes e os professores iniciantes colabora para a constituição dos modos de ser e agir dos futuros professores, ou seja, do seu *habitus*, influenciando a sua forma de se portar na profissão. Colabora também com a construção dos saberes da experiência como no modo de ministrar as aulas, de relacionar com os alunos (TARDIF, 2012). Para Imbernón (2011), o relacionamento entre os docentes, seja ainda na formação inicial ou mesmo no exercício da profissão, concorre para que os professores não se sintam desanimados ou sozinhos diante dos desafios, fomentando a comunicação e a atualização profissional.

Outras observações foram feitas pelos sujeitos sobre as experiências de formação no programa em relação a experiência profissional como docente:

*Quando eu estava lá eu percebi que funcionava muito bem igual os colegas ali falaram, realmente tudo que se propunha, assim, dentro do possível funcionava. Só que agora trabalhando, eu vejo que (...) o PED é muito distante porque, sei lá, intervir uma vez, duas vezes por semana é uma coisa, pegar lá 4 turmas, que é o meu caso (...) e fazer do jeito que você aprendeu bonitinho ali, montar um plano de aula maravilhoso, não é assim que funciona. (...) então eu vejo que ainda não consegui colocar em prática (...) é porque parecia uma encenação, um teatro (...)* (Ex-participante 2 – GF)

Decerto, o PIBID foi estruturado de modo a propiciar aos bolsistas os meios para a elaboração e a execução dos projetos na escola pública, o que colabora para que se alcancem os objetivos desejados. Os subprojetos contam com materiais adequados e com a cooperação dos bolsistas do programa. A realidade dos docentes da escola pública é diferente, pois muitas vezes não se tem espaço para realizar as atividades, faltam recursos e tem-se um número grande de turmas para trabalhar, além de vários turnos de trabalho.

Nesse contexto, podemos inferir, por meio dos dados, que o programa apresenta aos seus integrantes uma realidade de espaço, de recursos

materiais e de pessoas que os futuros professores não irão encontrar quando se tornarem docentes, principalmente, na escola pública. O PIBID mascara a verdadeira condição da profissão e a realidade do espaço escolar, como apontou o sujeito acima ao dizer que as práticas realizadas na escola, ou como são chamadas, no programa, “as intervenções”, pareciam “uma encenação, um teatro”. Por mais que o programa busque aproximar os alunos da realidade da escola e do trabalho do professor, a percepção a respeito das condições de trabalho relacionadas à falta de material, ao apoio logístico na execução das tarefas, ao cumprimento do programa curricular e ao estresse provocado pelo excesso de trabalho só será percebida no exercício da profissão, conforme foi visto na fala citada acima e também nesta que se segue.

*(...) no primeiro ano (de participação no PIBID) fui com essa ideia: tudo é lindo, o ensino público é maravilhoso, construtivismo é o que há. Não dá, percebi que (...) pra me manter minimamente com conforto tenho que trabalhar em 2 ou 3 escolas. Se eu for retomar esse projeto do PED, se eu tentar aplicar de novo esses projetos do tipo, do tamanho que foi o PED, eu confesso que vou pensar umas duas, três vezes antes de fazer isso. Ficou uma coisa muito utópica ao que o ensino é realmente. Claro que é a apresentação de uma possibilidade, claro que é uma apresentação de um dos campos, é de um dos caminhos que você pode ter. Mas eu confesso que alguns momentos (...) o projeto deu uma viajada, virou meio utopia, não dá pra aplicar aquilo constantemente não (...)* (Professor 7- GF)

*Funcionava porque eu tinha esses outros tantos respaldos, eu estava ali ocasionalmente. Hoje eu não estou ali ocasionalmente, hoje eu faço parte da efetiva formação dessas pessoas e hoje eu tenho que me preocupar com isso (...). Aplicar coisas do PED eu acredito que tem na minha prática com certeza tem, mas hoje eu estou muito mais distante do PED do que eu até pensava estar.* (Professor 7- GF)

Esses sujeitos mostram que a participação deles no PIBID, no que tange à experiência profissional como docente, revelou-lhes a diferença entre a realidade proporcionada pelo programa e aquela encontrada na escola pública. Talvez seja por essas circunstâncias que hoje eles tenham



dificuldade em desenvolver seu trabalho conforme aquilo que foi visto em seu processo de formação. A passagem deles pelo programa promoveu a aquisição de vários conhecimentos que sofreram uma avaliação e reconstrução dentro de sua prática profissional, fazendo-os refletir sobre a realidade profissional vivenciada por eles hoje, ajudando-os a pensar em novos caminhos para desenvolver o seu trabalho. Isso pode ser percebido no momento em que eles falam a respeito das condições de trabalho, como a necessidade de se manter em duas ou três escolas e a dificuldade de colocar em prática os ensinamentos vistos no programa, devido a questões como número de alunos e turmas, dentre outras coisas. Isso faz com que eles se distanciem cada vez mais daquilo que foi aprendido no programa, conforme eles mesmos apontaram.

Um ex-participante, ao comparar a prática pedagógica desenvolvida no programa à sua prática como professor regente da turma, percebe que hoje há uma diferença entre as duas, devido a peculiaridades que envolvem o dia a dia da sala de aula. As dificuldades encontradas no espaço escolar têm colaborado para que ele se distancie um pouco dos conhecimentos políticos e metodológicos adquiridos na formação inicial. Como professor responsável pela turma, ele vê o quanto é difícil desenvolver um trabalho de qualidade na escola pública, pelo fato de ter de se preocupar com outras questões que repercutem de maneira indireta no aprendizado dos alunos.

É evidente que as condições de trabalho impostas ao docente fazem com que ele tenha uma jornada de trabalho longa e desgastante, pois envolve o trabalho em muitas escolas. A falta de estrutura da escola pública brasileira colabora para que os docentes tenham de se preocupar com inúmeras questões extraclasse que os deixam desanimados para desenvolver um trabalho diferenciado, colocando o aluno como parte integrante do seu processo de aprendizagem e promovendo novas atitudes e habilidades.

Dessa forma, é muito difícil propor novas práticas de ensino na educação pública brasileira, pensando nas condições atuais de trabalho. A política de formação engendrada pelo governo se volta para o fortalecimento da formação de professores e para o estímulo à docência, mas

se esquece de que é preciso investimentos na educação básica que contemplem a formação e o acompanhamento dos professores experientes e iniciantes na profissão, a carreira, as condições de trabalho e salário, a melhoria da escola pública e também a formação e o desenvolvimento dos alunos da educação básica. Um dos sujeitos da pesquisa observa que o programa, em sua opinião, comete um equívoco ao colocar em primeiro plano a formação dos futuros professores e, em segundo, a formação dos alunos da educação básica, pelo fato de que, ao se pensar em formação de professores, também deve ser levado em conta a formação dos alunos da educação básica.

Por mais que os ex-participantes do projeto sejam estimulados a seguir na profissão e a desenvolver projetos inovadores no ensino, ao se aproximarem da escola, deparam com uma realidade totalmente diferente daquela vivenciada no programa, o que desperta um sentimento de desânimo diante dos obstáculos, como aponta o ex-participante 9 – EA:

*Enquanto fui bolsista, acreditava na educação e fazia o esforço possível pra que as aulas fossem criativas, que os alunos realmente se interessassem pelo ensino. Isso se deu a curto prazo, depois de um ano, o trabalho começou a se tornar cansativo e árduo. Não sei se pela minha desmotivação em continuar a enfrentar obstáculos rígidos como padrões de ensino instituídos e enraizados, ou pela obrigação imposta em produzir, ditada sempre pelas escolas, não se interessando no processo cognitivo e socioafetivo desenvolvido com o aluno.*  
(ex-participante 9 – EA)

Há também de se pensar que o ato de ensinar possui rotinas há muito tempo incorporadas ao ambiente escolar e que elas dificultam a ação do professor que deseja trabalhar com novos conceitos na escola e também seu relacionamento com os colegas. Isso vai de encontro às ideias de Perrenoud (1997), em que a prática denota a retomada dos hábitos da própria pessoa, de suas ações, de suas experiências, relacionando-se com o *habitus*, influenciando o seu trabalho. Pode-se perceber que a rotina da escola e também o trabalho do professor são marcados pelas vivências

dos agentes que compõem o ambiente escolar como a direção, a coordenação pedagógica, os professores, os alunos, os funcionários da escola, incidindo diretamente no trabalho de todos eles.

Em vista disso, a resistência à mudança, por parte de muitos docentes, dificulta a propagação das novas práticas pedagógicas na escola, o que pode trazer empecilhos no desenvolvimento de novos projetos que despertem os alunos para as atividades escolares, além de desestimular aqueles docentes, sejam iniciantes ou experientes na carreira, que desejam propor novas maneiras de trabalho. Essa resistência não ocorre somente pela falta de desejo dos docentes de desenvolver novos projetos, mas também por dificuldades várias como a necessidade de trabalhar em mais de uma escola, a falta de recursos materiais, de espaço físico, o grande número de alunos na sala de aula.

A universidade e a escola precisam estar mais próximas a fim de que, juntas, possam propor caminhos para vencer os obstáculos e aprimorar a formação dos futuros professores e alunos da educação básica. É preciso desenvolver ações que promovam melhores condições de trabalho para os docentes. Assim, rompe-se com o *habitus* incorporado e constitui-se um novo *habitus* docente com novas práticas pedagógicas, para que não se perca o trabalho desenvolvido pelo programa no momento da formação inicial e colham-se resultados efetivos na aprendizagem dos alunos.

No próximo tópico, iremos discutir a respeito de outro aspecto abordado pelo PIBID que se refere ao estímulo à docência.

### 4.3 Estímulos à entrada na profissão docente

Essa categoria foi criada a partir do indicador “estímulo à entrada na profissão docente”. Nosso intento é compreender a visão dos ex-participantes em relação a esse estímulo, à valorização dos ingressantes no magistério desde o início de sua formação, ao papel dos profissionais da universidade e da educação básica na efetivação desse estímulo. Quer-se

compreender também a perspectiva assumida pelo projeto no que respeita à valorização relacionada à prática no trabalho docente e ao estímulo ligado à ideia de prosseguir na profissão.

Antes, é preciso atentar para o fato de que os temas “valorização do magistério” e “estímulo profissional” possuem aspectos semelhantes que, às vezes, se fundem e são difíceis de separar, pois estamos trabalhando num contexto de formação de professores específico de uma universidade anteriormente caracterizada pela pouca preocupação em se apresentar como uma instituição também voltada para formação de professores, conforme aponta Gomes (2009). Nesse contexto, esses temas assumem novos significados, além daqueles estabelecidos pelo programa como a visão de que estímulo e valorização devem permear o projeto a partir do momento de sua criação. Anteriormente ao programa, havia apenas ações pontuais em relação a esse aspecto.

Conforme o Novo Dicionário Eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa (2004), a palavra “estímulo” significa “Qualquer mudança no meio externo, ou interno, de um organismo, que provoca, neste organismo, uma resposta fisiológica, ou de comportamento”, um “incitamento ou incentivo para se alcançar determinado fim”. É aquilo que estimula, que anima, que incita à atividade, à realização de algo. Compreende-se que o estímulo se refere a uma ação com intento de produzir uma resposta ou um comportamento. Carrega esse sentido o objetivo geral do PIBID/PED-UFOP: “propiciar a iniciação dos estudantes bolsistas dos cursos de licenciatura da UFOP na profissão docente e estimulá-los a permanecerem nessa área após a conclusão de seus cursos superiores” (BRASIL/MEC/UFOP. Manual PIBID/PED-UFOP, 2012, p. 16). A respeito do tema, o ex-participante 3 – GF assim se manifesta:

*(...) eu percebi que pelo menos os que participaram eram pessoas que tinham certo interesse pela docência. Assim, também aqueles que abominavam a sala de aula, que não queriam entrar na sala de aula, também não entraram no PED (...). Então eu acho que, nesse sentido, o PED foi mais um programa de valorização daqueles que queriam do que propriamente de um estímulo. Assim o estímulo dá a entender de que está fazendo até com aqueles que não*

*queriam nada vão se interessar pela docência (...). Foi um projeto mais no sentido de quem tem interesse em seguir na docência, a gente tem um projeto que tenta valorizar, que tenta pensar essa prática. Foi por isso que eu disse que teve uma importância política muito grande pra mim na universidade nesse sentido muito mais de valorização. (Ex-participante 3 – GF)*

Para esse sujeito, o estímulo está ligado a ideia de fazer com os alunos que não têm o interesse em seguir o caminho da docência sintam o desejo de participar do programa e seguir por esse caminho, mas muitos alunos que ingressam no PIBID já demonstram o interesse pela docência. Dessa forma, ele percebe que há mais a valorização daqueles que se interessam pela docência por meio de um espaço de discussão a respeito da prática e da profissão do que propriamente o estímulo.

É fato que o programa se preocupa em estimular os seus bolsistas a prosseguirem na profissão, atraindo aqueles que apresentam um certo interesse pela docência na educação básica. Entretanto, não se percebe nos relatos nenhuma ação do programa voltada para atrair aqueles alunos que cursam a licenciatura, mas não simpatizam ou se sentem receosos em seguir pelo caminho da docência. Esses sentimentos de receio ou aversão podem estar ligados ao fato de que é comum rejeitar-se algo quando não nos sentimos à vontade em realizá-lo por falta de conhecimento ou domínio dos passos necessários a sua execução. Talvez fosse proveitoso pensar em estratégias que despertem o desejo desses alunos, visto que, por escolher a licenciatura, eles já demonstraram algum interesse por essa área. Pois, no caso da UFOP, os cursos são híbridos e os alunos entram para a licenciatura, mas são estimulados a seguirem por outras áreas de profissionalização, como o bacharelado, em oposição à carreira docente, como constatou Gomes (2009) em sua pesquisa.

Acreditamos que a aproximação dos futuros professores com a atividade docente na escola os ajuda a pensar na possibilidade de trabalho nesse segmento de ensino. Isso talvez não acontecesse, se eles não tivessem tido essa oportunidade no momento da formação inicial. Em relação ao PIBID/PED-UFOP, pode-se constatar que, além de promover várias experiências no ambiente escolar, que auxiliaram na escolha da docência como

profissão, o programa também contribuiu para, de acordo com um sujeito, dar um direcionamento em seus estudos na graduação e ajudar aqueles alunos que já tinham o desejo de trabalhar na educação básica. Nesse caso, a contribuição se deu por meio da afirmação na escolha do magistério e do direcionamento dos seus estudos durante o curso.

Em relação à participação dos profissionais que acompanham os futuros professores, na universidade ou na escola, é importante destacar que eles exercem um papel fundamental nesse momento inicial da formação. Conforme o artigo 3º do Decreto nº 7219/2010 que trata da instituição do PIBID, o programa tem como objetivo

incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. (BRASIL, 2010)

De fato, no processo da formação inicial para a docência, como em qualquer profissão, não se pode prescindir da participação efetiva desses professores, visto que suas atitudes e posturas colaboram para a valorização da profissão e o desejo em prosseguir na carreira.

Entretanto, conforme o testemunho de alguns ex-participantes, alguns dos docentes da universidade e da escola apresentaram uma postura que não contribuía para a valorização da profissão e para o estímulo a prosseguir na carreira, como se pode perceber a seguir: “*Os docentes universitários envolvidos estavam supersobrecarregados e, muitas vezes, priorizaram seus compromissos com a pesquisa (sejam orientações científicas, monografias, ou a própria produção de artigos (...))*” (Ex-participante 10 – EA). Em alguns casos, a possível explicação é que os docentes da universidade estavam sobrecarregados com os afazeres e os encargos impostos pelas agências de fomento à pesquisa que os obrigam a comprometer a maior parte do seu tempo com a produção acadêmica, restando pouco tempo para a dedicação ao trabalho de formação de professores.

Alguns deles constataram que tal desestímulo vinha por parte dos profissionais da escola, que não participavam do projeto por desconhecê-lo, por meio de conselhos, tentando persuadi-los a desistir da profissão,

como nos relata dois ex-participantes: “(...) muitas vezes nós somos desanimados pelos próprios profissionais que estão lá dentro: ‘você é doida? O que está fazendo ali, professora? (...) ainda dá tempo de desistir (...)’”. (Ex-participante 2 – GF)

Perceberam também a postura de alguns professores supervisores que participavam das reuniões, elaboravam as atividades, mas não se engajavam no momento de colocá-las em prática, reproduzindo velhas práticas e hábitos, disponibilizando pouco tempo para orientar os bolsistas do programa, conforme este depoimento:

*(...) era interessante que a mesma instrução, o mesmo ensino, o mesmo conhecimento que a professora da escola tinha (...), que era a nossa supervisora da escola, a gente também tinha. Só que chegava lá (no momento da prática) a gente colocava em prática e ela não colocava em prática (...) eu não consegui ver mudança (...)* (Ex-participante 2 – GF)

Talvez, seja possível que essas reações não tenham o intuito desestimular ou desvalorizar os futuros professores, mas alertá-los sobre as dificuldades da profissão. Assim, atitudes como essas decorrem certamente da inexistência de políticas públicas ou da sua ineficácia, que cada vez mais desvalorizam a profissão e os docentes, obrigando-os a ter de cumprir várias metas, a trabalharem em mais de um turno e em muitas escolas, devido aos baixos salários e às péssimas condições de trabalho. Esses fatores contribuem para que muitos deles se sintam desestimulados e desvalorizados em relação ao magistério. Tudo isso certamente colabora para a perda da autoestima e do desejo de viver novos desafios.

Como a questão do estímulo e da valorização da profissão passa pelas mãos de todos aqueles que estão envolvidos no processo de formação dos futuros professores, talvez fosse possível pensar em ações articuladas entre escola e o programa que promovam a valorização desses profissionais, fazendo com eles se sintam como coformadores e motivados a repensar a prática na sala de aula, não esquecendo de que, para que isso ocorra de modo efetivo, são necessárias políticas públicas que possibilitem a melhoria das condições de trabalho e de remuneração.

É evidente que o programa se preocupa em despertar nos seus participantes o desejo em seguir a carreira. No entanto, esse objetivo muitas vezes torna-se difícil de ser atingido, à medida que os futuros professores, ao se vincularem ao sistema público de ensino, percebem a existência de barreiras que precisam ser transpostas. Essa dificuldade foi claramente notada por um ex-participante:

*Enquanto fui bolsista, acreditava na educação e fazia o esforço possível para que as aulas fossem criativas, que os alunos realmente se interessassem pelo ensino. Isso se deu a curto prazo, depois de um ano, o trabalho começou a se tornar cansativo e árduo. Não sei se pela minha desmotivação em continuar a enfrentar obstáculos rígidos como padrões de ensino instituídos e enraizados, ou pela obrigação imposta em produzir, ditada sempre pelas escolas, não se interessando no processo cognitivo e socioafetivo desenvolvido com o aluno. Acredito que o programa dá o passo inicial pra a valorização do professor sim, mas precisa dar uma continuidade a essa valorização ao longo do tempo. (Ex-participante 9 – EA)*

Assim, há a necessidade de se promoverem ações que venham ajudar os docentes, principalmente aqueles que se encontram em início da carreira, a vencer os obstáculos e a enfrentar, nesse período, dificuldades no que tange ao ensino do conteúdo, à condução da classe, ao relacionamento com os alunos e com todos os profissionais da escola, além de outras.

Um dos objetivos do PIBID/PED-UFOP é “possibilitar a vivência e a valorização da dimensão prática do trabalho docente” (BRASIL/MEC/UFOP. Manual PIBID/PED-UFOP, 2012, p. 17). Durante o período de formação para atuação na escola, muitos foram os relatos sobre atividades relacionadas a esse objetivo, como as reuniões e a organização das atividades dos subprojetos, que propiciaram o exercício, a reflexão e novas experiências. Para ilustrar, foi reproduzido o comentário do ex-participante 2 – EA:

*As frequentes reuniões serviam para pensarmos criticamente nosso trabalho e para traçarmos caminhos que pudessem nos levar ao nosso objetivo com maiores possibilidades de sucesso.*



*Acredito que essa prática reflexiva e contextualizada vivenciada com o auxílio e a supervisão das orientadoras reflete hoje em minha prática docente. A segurança adquirida no processo guiado de reflexão me faz hoje uma professora mais consciente de minhas escolhas do que eu seria se não tivesse participado do PED. (Ex-participante 2 – EA)*

O trabalho docente, como o de qualquer profissão, exige tempo para o planejamento, o estudo e a reflexão para se chegar ao objetivo desejado. A prática a ajudou a perceber isso, conscientizando-o de que é preciso ter cuidado no momento de elaborar as atividades que serão levadas para a sala de aula.

O planejamento e a organização de atividades são formas de valorização do trabalho dos professores e do seu saber, pois mostram que eles têm conhecimento e capacidade de produzir materiais apropriados às necessidades dos seus alunos, sem ficarem presos a livros ou apostilas didáticas que são tão comuns nas escolas. A diminuição da carga horária de trabalho também é uma iniciativa de valorização do magistério. Dessa forma, os docentes teriam um tempo maior para se dedicarem a tarefa de elaboração de materiais. No programa havia um tempo separado para o estudo, a reflexão e preparação das atividades e isso cooperou para que esse trabalho, em muitos casos, alcançasse resultados positivos, conforme apontaram alguns ex-participantes.

Como já foi dito, os temas valorização da profissão e estímulo em prosseguir no magistério foram revestidos de outros significados pelos ex-participantes do programa. Muitas vezes, eles se fundem e se relacionam com o desejo de promover um espaço para debater a formação para atuar na educação básica.

*(...) eu entrei (no PIBID/PED-UFOP) já estava no 5º período, e eu já tinha participado dos 4 períodos de estágio obrigatório no curso (...). Eu estava percebendo que o curso de história estava se transformando, na minha visão, lógico, num cursinho pra mestrado. Então você não formava professor, você estava formando, fazendo cursinho pra mestrado e seguir carreira acadêmica. E aí quando eu entrei no PED, eu percebi que foi um choque de realidade porque não funciona assim (...). O*

*campo de pelo menos da história é muito maior em sala de aula. E é o que justamente muitos alunos, inclusive pessoas que eu conheço, relutavam em entrar em sala de aula, participar, dar aula (...)* (Ex-participante 7 – GF)

Esse ex-participante, ao ingressar no programa, já havia completado os estágios supervisionados e isso fez com que percebesse o direcionamento que estava tomando a sua formação, compreendendo que ela se voltava mais para a pesquisa e pouco contemplava a atuação na educação básica. A valorização profissional foi percebida por ele a partir da adesão da universidade ao programa, por meio da criação de um subprojeto que visava discutir a formação para a docência, considerando os aspectos teóricos e práticos a partir da união entre escola e universidade.

Os ex-participantes também assinalaram que havia, nos cursos de licenciatura, a tendência de pouco se discutir a formação para a educação básica. Essa realidade começa a mudar a partir do momento em que a universidade dispensa maior atenção a esses cursos por meio do incentivo de práticas que tratam da formação de professores, despertando nos licenciandos o sentimento de valorização da profissão a partir de sua preocupação com essa área do conhecimento. Acredita-se que ações de valorização do magistério devem ser concretizadas ainda na formação inicial, estimulando a cultura de valorização da profissão e do profissional docente e se estenderem até a escola, que, em nossa sociedade, é desprestigiada devido às precárias condições de trabalho, às ineficientes políticas educacionais, além de outras mazelas. O estímulo à docência também pode ocorrer por meio da participação da universidade em projetos voltados para aqueles que desejam discutir a formação para a docência na educação básica, da oportunidade de vivenciar a profissão, colaborando para a decisão de seguir ou não por esse caminho.

A concessão de bolsas aos participantes do programa de iniciação à docência também foi considerada positiva, como atesta o ex-participante 3 – GF:

*Eu acho que (a concessão de bolsas) teve uma importância dentro da universidade, teve uma importância política muito*

*grande, porque não pensava você ter uma bolsa de estímulo à docência. Uma coisa assim, é você conceder uma bolsa de iniciação científica, você faz pesquisa, enfim. No início (...) foi uma evolução além de você ter conseguido uma bolsa que vinha em um número muito grande (...) (Ex-participante 3 – GF)*

A partir das opiniões colhidas de relatos como esse e da leitura de artigos sobre as atividades desenvolvidas nesse subprojeto, percebe-se que houve a colaboração de outros docentes, que não participavam diretamente desse trabalho, em algumas atividades desenvolvidas. Questões relacionadas à formação docente como a prática e a profissão também começaram a ser debatidas e isso proporcionou a afirmação desse grupo diante de outros nesse curso de licenciatura. Essa representação alcançada pelo subprojeto contribuiu para a valorização da profissão na formação inicial dentro da universidade, à medida que começou-se a discutir a docência na educação básica.

A adaptação da rotina das reuniões entre os coordenadores e os bolsistas de outro subprojeto ao horário do curso foi mencionada como uma providência muito importante, porque não havia aulas nesses horários e os alunos de todos os períodos envolvidos no subprojeto tinham condições de participar das atividades:

*(...) tinha um horário fixo na semana pra a reunião e esse horário acabou sendo tão importante que ele acabou fazendo parte do horário do curso. Então quando iam montar o horário do semestre falavam: “dia tal não coloca aula porque tem a reunião do PED” (...) então naquele horário ninguém colocava aula nem os professores porque tinham alunos de vários períodos do 7º, 3º e acho que é isso que proporcionou a gente conseguir se encontrar (...) (Ex-participante 1 – GF)*

Ações como essa puderam ser vistas como uma iniciativa de valorização da profissão durante a formação para a docência. O fato de o departamento do curso colaborar reservando um momento específico para as atividades de formação ligadas à prática e ao contato com a es-

cola proporcionou a integração e a participação de todos os envolvidos nas atividades do subprojeto. Percebe-se que há necessidade de que os projetos do PIBID/PED-UFOP sejam levados para discussão nos departamentos e colegiados dos cursos de licenciatura, para que venham a ser enriquecidos e tenham estreita relação com as necessidades de formação de cada curso. Isso colabora para que o programa esteja cada vez mais integrado às licenciaturas e seja visto não apenas como um programa de formação, mas como parte importante do processo de formação dos futuros professores.

Outras iniciativas que valorizavam a profissão e estimulavam os futuros professores a prosseguir na docência foram mencionadas por alguns ex-participantes. Dentre elas destaca-se o fato de que, em uma das escolas que abrigam os subprojetos, a direção abriu as portas da instituição para que eles pudessem trabalhar sem interferir na escolha dos caminhos a serem seguidos, oferecendo um espaço para a realização das reuniões e demais atividades como as oficinas.

Para um ex-participante, a experiência na escola o ajudou a perceber que a valorização e o estímulo à profissão passam pela questão salarial e também pelo tema da valorização do saber dos docentes da escola pública. A concessão de bolsas aos docentes da educação básica que atuavam no programa como professores supervisores dos alunos em formação foi também um item destacado como importante no processo de valorização do magistério.

Na visão de outro sujeito, o programa ajuda a valorizar a profissão. No entanto, ao ingressar no sistema educacional como docente, percebeu que existem grandes dificuldades a serem superadas, que desmotivam o trabalho, como já foi visto. Saliencia que os profissionais da escola, como a equipe pedagógica e os docentes, são fundamentais para o enfrentamento dessas dificuldades como também para ajudar na formação de uma opinião que se tem da profissão no início da carreira. Além desses profissionais, acredita-se que os docentes da universidade também são fundamentais na promoção de ações que contribuam para a administração dos conflitos que provocam o choque de realidade e o desestímulo profissional. É preciso pensar em ações conjuntas entre governo, escola

e universidade para o enfrentamento desses obstáculos, para que se tenha sucesso na execução dessa tarefa.

A seguir, iremos tratar de alguns aspectos relacionados à concepção de formação de professores presente nos documentos do PIBID/PED-UFOP.

## 4.4 A concepção de formação de professores proposta pelo PIBID/PED-UFOP

Aqui se discute a concepção de formação inicial proposta pelo PIBID/PED-UFOP a partir da leitura dos projetos institucionais, subprojetos e relatórios enviados à Capes, destacando alguns pontos relacionados à configuração da proposta de iniciação à docência do PIBID/PED-UFOP, a sua contribuição para a formação dos futuros professores e o fortalecimento da docência na formação inicial.

O objetivo geral da proposta de formação engendrada pelos documentos é estimular os futuros professores a seguirem na docência, por meio da sua inserção na escola e do desenvolvimento de práticas e trabalhos com os integrantes do espaço escolar, por meio de ações articuladas entre universidade e escola, com a colaboração de coordenadores e professores supervisores no processo de formação inicial.

Para alcançar esse objetivo, a proposta procura promover ações que possibilitem o contato com a rotina da escola, com o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula e proporcionar atividades voltadas para a reflexão sobre a teoria e a prática, para o estudo de textos teóricos, documentos oficiais e metodologias que irão influenciar a prática pedagógica.

Atividades, como as reuniões periódicas com os bolsistas e os professores supervisores, a produção de materiais pedagógicos e as oficinas, são vistas como ações que colaboram para a formação dos futuros professores.

Dessa forma, a proposta procura unir as atividades de experimentação prática aos estudos de documentos e de textos teóricos e à pesquisa como meios de promover a formação inicial.

Outro aspecto importante para a consecução do objetivo do programa é a valorização da profissão. A possibilidade de os bolsistas terem o contato com a escola e com a prática profissional ainda na formação inicial é uma forma de valorização da profissão, como acontece com os alunos do bacharelado que participam de atividades relacionadas à iniciação científica.

A valorização se dá também pela importância atribuída aos saberes dos docentes no processo de formação dos futuros professores e pelo fato de serem considerados coformadores nesse processo. A concessão de bolsas para os integrantes do projeto e a melhoria do salário dos docentes da educação básica são também quesitos que contribuem para a valorização da profissão, conforme apontam os relatórios.

Pode-se notar que questões relacionadas à profissão docente, às condições de trabalho, aos salários e à legislação sobre a formação de professores pouco apareceram nos documentos, que se centraram na formação inicial e nas práticas pedagógicas voltadas para a melhoria da educação básica.

Constata-se ainda que esse material faz referência aos não-bolsistas, ou seja, àqueles que não participam do projeto de iniciação à docência. Há a preocupação de estimular esse grupo a seguir por essa direção, entretanto não se percebem, nos projetos, subprojetos e relatórios, ações voltadas para o estímulo à docência desse grupo.

Quanto aos resultados do programa apresentados nos relatórios, não constam que eles foram obtidos por meio de aferição por algum procedimento de pesquisa.

A inserção dos alunos no espaço escolar, o acompanhamento das tarefas desenvolvidas pelos docentes, o estudo de textos teóricos, o trabalho em conjunto na elaboração de atividades que unem teoria e prática, a produção de textos teóricos sobre as experiências dos participantes nas

atividades práticas e a parceria entre universidade e escola, entre professores do ensino superior, da educação básica e os bolsistas da graduação são aspectos básicos do programa de formação dos futuros professores, pois permitem uma prática contextualizada que lhes permite pensar na possibilidade de atuação na educação básica.

Constata-se também que a proposta de formação defendida pelo PIBID/PED-UFOP tem o intuito de fortalecer as licenciaturas da universidade em relação aos cursos de bacharelado, dando maior visibilidade a elas por meio da inserção dos seus bolsistas no ambiente escolar, do trabalho com práticas contextualizadas, contribuindo para a valorização da profissão. No entanto, ainda são necessárias mais iniciativas e projetos que contemplem as licenciaturas, no âmbito da universidade, para que elas venham consolidar-se nesse espaço.

No contexto do projeto, pode-se notar que essas ações contribuíram para que os bolsistas tivessem contato com os aspectos da profissão docente de diferentes ângulos, aproximando os conhecimentos teórico e prático no processo de valorização da licenciatura na universidade, pois conforme apontam os relatórios, tem aumentado o número de alunos interessados em participar do programa.

Vê-se que, na concepção do projeto, o estímulo à docência está ligado à experiência dos bolsistas na escola, ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e à sua divulgação por meio da produção científica.

Percebe-se que as atividades proporcionam aos bolsistas uma atitude reflexiva diante de conceitos, metodologias e práticas adquiridas durante o processo de formação, promovendo o seu exercício na sala de aula.

Verifica-se também que a proposta em questão está em consonância com as perspectivas de formação apresentadas no capítulo 1 que preconiza a reflexão sobre a prática na sala de aula, a pesquisa como meio de reflexão sobre a prática, a produção e a valorização dos saberes e o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, como também com a proposta de formação de professores engendrada pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, discutida no capítulo 2, que contempla o PIBID como um programa que

propõe o fortalecimento e a valorização das licenciaturas e a melhoria da formação inicial em conjunto com as escolas da educação básica.

Portanto, pode-se afirmar que as experiências vivenciadas na escola, a partir da troca de conhecimentos, do trabalho prático desenvolvido em conjunto pelos bolsistas, professores supervisores e coordenadores, retratam a concepção de formação presente nos projetos institucionais, nos subprojetos e nos relatórios. Tais experiências possibilitam, conforme o Manual PIBID/PED-UFOP (2012, p. 17), “a vivência e a valorização da dimensão prática do trabalho docente”, o conhecimento da realidade da escola pública.

A partir dos dados, pode-se afirmar que o programa propiciou aos ex-participantes vários momentos de formação em que houve o contato com a prática, o estreitamento da relação entre os docentes experientes, a comunidade escolar e os futuros professores. Favoreceu também o estudo e a compreensão dos documentos oficiais que influenciam o trabalho dos docentes, fomentou a busca de aproximação entre teoria e prática, a organização e ministração das atividades. Proporcionou, por fim, a eles a oportunidade de terem experiências que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional como a construção de novos conhecimentos por meio da prática contextualizada.

Percebe-se também que os ex-participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre a profissão durante o processo da formação profissional e também no início da carreira. Puderam ainda refletir sobre o funcionamento da escola, o trabalho docente dentro e fora da sala de aula e os problemas que envolvem a profissão como os baixos salários e as péssimas condições de trabalho. A aproximação entre escola e universidade torna-se fundamental não apenas na formação dos futuros professores, abrindo caminhos para a formação para a pesquisa e atuação na educação básica, mas também na proposição de meios para lidar com as dificuldades.

Dessa forma, compreende-se que a escola e os docentes da universidade são colaboradores no processo de construção do sentimento de valorização da profissão docente e do estímulo em prosseguir nela, por



meio de práticas que visam o fortalecimento da profissão, sendo necessária a implementação de ações que despertem o senso de responsabilidade no âmbito dessas instituições, além de ações governamentais que venham valorizar o magistério seja na educação básica ou no ensino superior.

Assim, encerra-se a essa observação, a respeito das experiências dos ex-participantes do programa, efetuada a partir dos dados coletados. No próximo capítulo, conclusões a respeito do estudo realizado serão apresentadas.

# **CAPÍTULO 5**



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com o objetivo dessa pesquisa – discutir a contribuição do PIBID para a formação de professores na Região dos Inconfidentes – foram abordadas, ao longo do texto, questões relacionadas à formação, à profissão, às práticas, às experiências, ao estímulo e à valorização profissional.

Como foi visto ao longo desse trabalho, o PIBID é um programa que visa, dentre outros aspectos, fortalecer a formação de professores por meio de experiências e práticas pedagógicas que proporcionem o contato com a escola, a interação entre teoria e prática, a aproximação entre universidade e a educação básica, buscando estimular os ex-participantes a prosseguirem na carreira docente.

Os relatos apresentados indicam que o programa contribuiu para a consecução desses objetivos. As experiências e as atividades propostas propiciaram a construção e o fortalecimento dos conhecimentos e das práticas pedagógicas, o desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de saberes. Atividades como a publicação de livros e artigos científicos, a apresentação de trabalhos em congressos e eventos de divulgação científica também contribuem para o fortalecimento dos cursos de licenciatura na instituição e, especialmente, despertam o interesse dos alunos integrantes do programa para os estudos na área de formação de professores.

Com ações desse tipo, o programa obteve a adesão daqueles alunos que tiveram interesse em seguir o caminho da docência, apresentando a possibilidade de desenvolverem conhecimentos e habilidades para o trabalho na educação básica. No entanto, essas ações contemplaram um número reduzido de alunos dos cursos de licenciatura. E ainda são necessárias mais iniciativas que venham consolidar as licenciaturas no espaço da universidade, projetando-a também como uma instituição de formação de professores. Mostraram também que o programa ofereceu uma estrutura de trabalho para que seus participantes desenvolvessem

os projetos na escola pública. Isso ajudou a amenizar algumas dificuldades e problemas nela encontrados no momento de exercer a profissão.

Para os ex-participantes, o programa ajudou a atenuar o “choque de realidade” nos primeiros meses ou anos da docência, mas, depois de algum tempo, começaram a sentir o peso das dificuldades, e o sentimento de desânimo começou a despontar. Talvez, fosse necessário pensar em ações que possibilitassem o acompanhamento dos professores na fase inicial da docência para preservar os conhecimentos e experiências adquiridos no programa e enriquecê-los, evitando assim o apego a práticas rotineiras já incorporadas pela escola e seus integrantes.

Por outro lado, percebeu-se também que alguns desafios precisavam ser enfrentados para o aprimoramento do programa. Dentre eles, destacou-se a necessidade de um diálogo mais efetivo entre os coordenadores dos subprojetos, os professores supervisores e os bolsistas do programa. Segundo os relatos, a falta de diálogo e de orientação contribuiu para que alguns ex-participantes se sentissem confusos nos momentos de planejamento e execução das atividades e de resolução de problemas.

Percebeu-se também que a coordenação institucional esteve um pouco distanciada dos coordenadores dos subprojetos, no que se referia ao atendimento de suas solicitações, para que pudessem realizar suas atividades de maneira efetiva.

Em relação ao tema da valorização da profissão, notou-se que ele esteve presente nas ações que envolviam a experiência prática e a reflexão sobre a prática na sala de aula, ou seja, a valorização da profissão deve ser construída no seio da prática escolar. Já nos documentos produzidos pelo PIBID/PED-UFOP, percebemos que ele está vinculado a questões salariais. Acredita-se que a universidade é um espaço de fomento ao saber e à discussão de ideias. Dessa forma, seria importante que o programa tratasse de temas relacionados à carreira e à condição da profissão, contribuindo para a melhoria da organização da classe. Sabe-se, claramente, que assuntos como esses não serão contemplados por uma política de governo, mas deve ser um propósito do programa na instituição, já que visa a valorização da profissão.

Os sujeitos da pesquisa perceberam que há a valorização da profissão e também daqueles alunos que se interessam pela docência, a partir do momento em que a universidade se volta para o desenvolvimento de um programa direcionado à formação de professores e à prática docente. Já o estímulo à docência é pouco percebido por eles, porque, em sua concepção, esse aspecto remete ao despertar do interesse pela docência até daqueles que antes não se interessavam.

Pelo fato de o programa não acompanhar os alunos que se tornam docentes e ingressam na carreira do magistério, isso faz com que ele venha transformar-se em uma mera complementação à formação inicial, sem desdobramentos em outras ações ou até mesmo em outras etapas que contemplem os docentes em seus primeiros passos na profissão. Isso nos leva a pensar que as políticas de valorização, de estímulo à docência visam disfarçar a realidade a ser enfrentada pelos futuros professores: uma escola pública com mão de obra barata e, quase sempre, com péssimas condições de trabalho.

Com relação a temas para estudos futuros, pode-se propor algumas ações e indagações pertinentes. Seria interessante, por exemplo, proceder a um acompanhamento dos ex-participantes em suas atividades na escola, para verificar a real contribuição do programa. Poder-se-ia também verificar se os ex-participantes do PIBID têm escolhido a docência como profissão depois da obtenção da licenciatura. Seria apenas um mérito do programa ou uma falha dos cursos de licenciatura no que respeita ao estímulo à profissão e à sua valorização? Do mesmo modo, seria interessante conhecer a visão dos integrantes do programa com relação a valorização da profissão, se ela tem ocorrido e como eles percebem isso. Por fim, poder-se-ia discutir a contribuição do PIBID nas escolas que dele participam, em outras palavras, se elas têm melhorado sua prática pedagógica com o programa.

Diante do exposto, considera-se que a implantação do PIBID na universidade promoveu um avanço em relação à discussão dos temas relacionados à formação de professores para a educação básica e ao desenvolvimento de ações ligadas a essa área, contribuindo para a o estímulo à

docência e a valorização do magistério, pelo menos institucionalmente. Como se vê, o programa apresentou algumas falhas e incongruências, próprias de um projeto dessa envergadura, indicando a necessidade de se pensar em ações e projetos que visem ao seu aprimoramento, para que não se percam os ensinamentos adquiridos.

Assim, acredita-se que esse trabalho pode colaborar para a elucidação das questões relacionadas ao PIBID e à formação de professores, além de auxiliar em futuras pesquisas a respeito desses temas.

# REFERÊNCIAS

## Livros e artigos

ALTMAN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 12 dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005)>. Acesso em: 18 mai. 2013.

ANDRÉ, Marli; BARRETO, Elba de Sá; GATTI, Bernardete, Angelina. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

ANDRÊ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação de um campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.]. *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AUGUSTO, Maria Helena G; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. In: MONFREDINI, Ivanise (org.). *Políticas educacionais, trabalho e profissão docente*. São Paulo: Xamã, 2008.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 14 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Elba de Sá. GATTI, Bernardete Angelina. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília. Unesco, 2009.



BOGDAN, Robert, e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria Alvarez, Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BUARQUE, Virgínia (org.). *Curtas em Mariana e Ouro Preto: reconstruindo identidades através do ensino de História*. Ouro Preto – MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2010.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; GUIMARÃES, José Luiz; PINTO, José Marcelino de Rezende. Sobre o Financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. *Cadernos de pesquisa* (online), São Paulo, v.38, n.135, p. 817-839, set/dez., 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a14.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2013.

CASTRO, Magali. Convergências e Tensões nas propostas de 2009: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e Plano Nacional de Formação de Professores. In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas [et al.] (orgs.). *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores: pesquisa, representação e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega. *Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental*. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de Farias.

NUNES, João Batista Carvalho. THERRIEN, Silvia Maria Nóbrega (orgs.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. vol. 3. Fortaleza EduECE, 2011.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. GHEDIN, Evandro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Eletrônico 5.0 Aurélio da Língua Portuguesa*. 3.ed. Curitiba, PR. Ed. Positivo, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, Campinas. v.28, n. 100 –Especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

GATTI, Bernardete A. *et al. Atratividade da carreira docente no Brasil: relatório final de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADDAD, Sérgio. (org.) *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

IMBERNÓN, Franciso. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e a sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR on-line*, n. 32, p. 168-178, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12\\_32.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da educação nas universidades federais: o REUNI na UFF. Associação dos Docentes da UFF- Seção Sindical do ANDES-SN – especiais, 2009. Disponível em: <[http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917\\_contra-reforma.pdf](http://www.aduff.org.br/especiais/download/20090917_contra-reforma.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2013.

LÜDKE, Menga. *et al.*. *O professor e a pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

NETO, Antônio Cabral; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: NETO, Antônio Cabral. [et al.] (orgs.). *Pontos e contrapontos da política educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

NEVES. C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 16-33.

\_\_\_\_\_. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBP AE*. v. 25, n.2, p. 197-209, mai-ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 22 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas. v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

OLIVERI, Andressa Maris Rezende. *Como se forma o professor pesquisador? Um estudo sobre os cursos de licenciatura da UFOP*. 2010. 88 f. (Especialização em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2010.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como um profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Art-med, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) como instrumento de Planejamento da Educação: O que há de novo? In: *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, 25, 2011, São Paulo. [Anais eletrônicos], São Paulo. Disponível em: < <http://www.anpae.org.br/simposio2011/>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

SOUSA, Klinger Luiz de Oliveira. A atual política pública de avaliação da educação superior no Brasil: uma análise crítica sobre as intervenções e interferências no currículo. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10, 2011, p.16484-16496. Curitiba-PR. [*Anais eletrônicos*], Curitiba-PR. Disponível em:< [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5377\\_2928.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5377_2928.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mírian Jorge. (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo. Programas de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: HADDAD, Sérgio; TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZEICHNER, KEN. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 115-138.

## Documentos e Dissertações

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso: 12 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 10681, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2004. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos, 2013. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007a. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 25 mai. 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.755 de 19 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso: 09 abr.2013.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2013.

BRASIL. Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2013.

BRASIL. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Capes, 2013. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 14 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Ações Articuladas-PAR*. Brasília, 2007b. (Relatório Público-Apresentação). Disponível em: < <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. PDE. Brasília, 2007c. (Caderno de divulgação das razões, princípios e programas do PDE). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>. Acesso em: 25 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE. *Plano De Formação Continuada: Sistema Nacional de Formação*. Disponível em:< [http://sinafor.mec.gov.br/saiba\\_mais.html](http://sinafor.mec.gov.br/saiba_mais.html)>. Acesso em: 29 dez. 2013.



BRASIL. Ministério da Educação. *Programas do MEC voltados à formação de professores*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores)>. Acesso em: 29 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *PIBID*. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BRASIL. CAPES. *PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 29 dez. 2013.

BRASIL/MEC/CAPES. *Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011*. DEB, 2012. p. 38. Relatório. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

BRASIL/MEC/UFOP. *Relatório de Atividades 2011- Final*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2013. p. 54. Relatório.

BRASIL/MEC/UFOP. *Relatório de Atividades 2012- Parcial*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2013. p.35. Relatório.

BRASIL/MEC/UFOP. *Relatório de Atividades 2012-Final*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2013. p. 60. Relatório.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), 2011. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 30 dez. 2013

BRASILMEC/CAPES. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2007.

BRASIL/MEC/CAPES. EDITAL CAPES/DEB nº 02/2009. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2009.

BRASIL/MEC/CAPES. EDITAL CAPES nº 018/2010/CAPES- PIBID Municipais e Comunitárias. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2010.

BRASIL/MEC/CAPES. EDITAL CONJUNTO nº 002/2010 CAPES/SECAD/MEC- PIBID Diversidade. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2010.

BRASIL/MEC/CAPES. EDITAL CAPES nº 001/2011. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011.

BRASIL/MEC/CAPES. EDITAL Nº 011/2012. MEC/CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2012.

BRASIL/MEC/UFOP. *Manual PIBID-PED-UFOP*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

BRASIL/MEC/UFOP. *Projeto de estímulo à docência na UFOP (PED-UFOP)*. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Projeto Institucional. 2008.

BRASIL/MEC/UFOP. *Projeto de estímulo à docência na UFOP II (PED-UFOP II)*. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID. Detalhamento do Projeto Institucional. 2009.

BRASIL/MEC/UFOP. *Projeto de estímulo à docência na UFOP III (PED-UFOP III)*. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID. Detalhamento do Projeto Institucional. 2011.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Artes Cênicas*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2008.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Artes Cênicas*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2011.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Ciências Biológicas*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2008.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Ciências Biológicas*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2011.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de História*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2008.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de História*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2011.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Educação Física*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2009.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Filosofia*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2009.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa)*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2009.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Língua Inglesa*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Língua Portuguesa*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Matemática*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2008.

BARBOSA, Nayara F. M. *O estágio na formação inicial de professores de Língua Inglesa*. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2013.

GOMES, Catarina Barbosa Torres. *As condições sociais da reestruturação dos cursos de licenciatura no campo universitário da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)*. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.



## SOBRE A AUTORA

**Andressa Maris Rezende Oliveri** é Graduada em Letras e Mestre em Educação pela UFOP, integra o Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI-UFOP) e o Observatório da Educação (OBEDUC-UFOP). Trabalhou como professora no Instituto Federal de Educação de Minas Gerais (IFMG) no ensino médio e ensino superior. É autora de capítulos de diversas obras e de artigos de periódicos na área de formação de professores e política educacional.

"Este livro foi desenvolvido com as fontes *Berkeley Oldstyle*  
e *Pill Gothic*, conforme o Projeto Gráfico aprovado pela  
Diretoria da Editora UFOP em 2014."

Com o advento da LDBN (Lei nº 9.394/96), foram realizadas ações visando à melhoria da qualidade da educação, à valorização da profissão docente e à formação de professores. Dentre elas, destaca-se a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa política de fortalecimento da formação docente, a partir da parceria entre escola e universidade, com a participação de docentes do ensino superior e da educação básica no processo de formação dos futuros professores. Com o intuito de discutir sua contribuição para a formação de professores no âmbito da UFOP, esse trabalho procura identificar e analisar as percepções dos ex-participantes sobre a contribuição do programa referente à formação, às práticas e às experiências, ao estímulo à entrada na profissão e à sua valorização. Pretende também discutir a concepção de formação proposta pelos documentos produzidos pela instituição a respeito do programa. E apresenta um pequeno levantamento das ações realizadas na área de educação nos governos FHC e Lula e dos documentos sobre o PIBID.

