

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRESSA MARIS REZENDE OLIVERI

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM  
ESTUDO SOBRE O PIBID NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES-MG**

Mariana  
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDRESSA MARIS REZENDE OLIVERI

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM  
ESTUDO SOBRE O PIBID NA REGIÃO DOS INCONFIDENTES -MG**

Dissertação apresentada à banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Instituição escolar, formação e profissão docente.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Mariana  
Março de 2014

O42p Oliveri, Andressa Maris Rezende.

Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID na região dos Inconfidentes – MG [manuscrito] / Andressa Maris Rezende Oliveri – 2014.  
xii, 161f.; graf.; tabs.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós- Graduação – Mestrado em Educação.

Área de concentração: Educação.

1. Formação de professores 2. Educação e Estado I. Universidade Federal de Ouro Preto.  
II. Título.

CDU: 37(81)

Catálogo: [sisbin@sisbin.ufop.br](mailto:sisbin@sisbin.ufop.br)



UFOP  
Universidade Federal  
de Ouro Preto

**Andressa Maris Rezende Oliveri**

**"Políticas de Formação de Professores no Brasil: um estudo sobre o PIBID  
na Região dos Inconfidentes-MG"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Orientador)**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes**  
Universidade Federal de Ouro Preto

**Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias**  
Universidade Estadual do Ceará

DEUS, refúgio e fortaleza em todos os momentos!

## 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, me auxiliando com palavras de incentivo nessa jornada. Sem você seria tudo mais difícil.

A minha mãe e a 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.

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

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

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

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 esse trabalho pudesse ser realizado.

## RESUMO

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei nº 9.394/96), 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 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 como protagonistas no processo de formação dos futuros professores. O programa tem como objetivos elevar a qualidade da formação, valorizar o magistério e estimular a permanência do jovem nessa carreira. Com o intuito de discutir sua contribuição, a pesquisa, elaborada conforme a abordagem qualitativa, tem como tema “O PIBID e a formação de professores”. Seu objetivo geral é investigar se o PIBID tem alcançado suas metas no que diz respeito ao incentivo à formação de professores para a educação básica. De modo específico, procura identificar e analisar as percepções dos ex-participantes do PIBID/PED-UFOP a respeito da contribuição do programa em relação à formação, às práticas e experiências, ao estímulo à entrada na profissão e à valorização, desde o momento da formação inicial, daqueles que se interessam pelo magistério. Pretende também discutir a concepção de formação proposta pelo PIBID/PED-UFOP a partir da leitura dos projetos e relatórios enviados a CAPES. Para tanto, foi composto um referencial teórico alicerçado na Pedagogia Crítica. Fez-se também um pequeno levantamento das ações realizadas na área de educação nos governos FHC e Lula e dos documentos sobre o PIBID. Posteriormente, foi realizada a coleta de dados, com a participação de 16 professores egressos do programa, utilizando-se os seguintes procedimentos: o questionário de caracterização, o grupo focal e a entrevista aberta. Para análise dos dados, empregou-se o método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2011). Os resultados da pesquisa indicam que o programa tem contribuído para a formação de seus participantes por meio de ações que visam à construção e ao fortalecimento das práticas pedagógicas, dos saberes e do desenvolvimento de habilidades. Mostra ainda que ele tem contribuído para a discussão do tema da formação de professores no âmbito da universidade. Por fim, como é natural, apresenta falhas e imprecisões em sua execução, indicando a necessidade de pensar em ações e projetos que visem ao seu aprimoramento, para que não se percam os ensinamentos adquiridos.

**Palavras-chave:** PIBID. Formação de Professores. Política Educacional.

## ABSTRACT

With the advent of the Law of Directives and Bases of National Education – LDBN in Portuguese (Law no. 9394/96), a series of actions was taken in order to improve the quality of education, to appreciate the occupation and formation of teachers. Among them, one can point out the development of Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID in Portuguese), a political initiative to strengthen teacher formation from a partnership between school and university, with the participation of teachers from higher and basic educational systems as main characters in the process of formation of future teachers. The program aims to increase the quality of the formation, value the teacher occupation and stimulate the continuity of young teacher in this career. In order to discuss its contribution, the research, developed as qualitative approach, has as theme “PIBID and teacher formation”. Its general objective is to investigate whether PIBID has reached its goals regarding the motivation to teacher formation for the basic education. In a specific way, it tries to identify and analyze the perceptions of former participants of PIBID/PED – UFOP concerning the contribution of the program for formation, practices and experience, motivation to start this career, and the appreciation, since the initial moment of the formation, of those interested in teaching. It also intends to discuss the conception of formation proposed by PIBID/PED – UFOP from the reading of the projects and reports sent to CAPES. To do so, a theoretical referential was composed based on Critical Pedagogy. A little research was also made on the actions carried out in the educational area in the governments of presidents Fernando Henrique Cardoso and Lula da Silva, and a documental research was made on PIBID. Afterwards, data were collected with the participation of 16 teachers who had participated of the program, using the following procedures: the characterization questionnaire, focal group and open interview. To analyze the data, the method of Content Analyzes proposed by Bardin (2011) was employed. The results indicate that the program has contributed to the formation of its participants by means of actions aiming to build and strengthen pedagogic practices, knowledge and skills development. They also show that it has contributed for the discussion of the theme of teacher formation in the university scope. Finally, of course, it presents some flaws and inaccuracies in its execution, indicating the necessity to think about actions and projects to improve it, so that the acquired knowledge is not lost.

**Key words:** PIBID. Teacher Formation. Educational Policy.



## **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

PCN'S - 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 da 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

Quadro 1 - Distribuição dos subprojetos do PIBID/PED-UFOP por edital .....	67
Quadro 2 – Documentos sobre o PIBID analisados na pesquisa .....	74
Quadro 3 - Perfil dos Participantes do PIBID/PED-UFOP.....	76
Quadro 4 - Organização dos temas em indicadores e em categorias .....	83
Gráfico 1 - PIBID: Bolsas por edital .....	62
Gráfico 2 - PIBID – Distribuição de bolsas por região.....	62
Gráfico 3 - PIBID: Distribuição das IES por região .....	63
Gráfico 4 - Tempo de atuação profissional.....	77
Gráfico 5 - Tipo de instituição em que leciona ou já lecionou .....	78
Gráfico 6 - Participantes do PIBID/PED-UFOP.....	79
Gráfico 7 - Tempo de participação do PIBID/PED-UFOP.....	79

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	13
<b>1. Profissão docente e formação inicial de professores: aproximações teóricas e contextuais</b> .....	19
1.1 A profissão docente e sua relação com as práticas educativas .....	20
1.2 Aproximações teóricas a respeito das concepções de formação de professores .....	23
1.3 O professor visto como um técnico na sala de aula .....	26
1.4 A reflexão sobre a prática no contexto da sala de aula .....	27
1.5 O professor como pesquisador do contexto da prática .....	29
1.6 A formação do professor na perspectiva do desenvolvimento pessoal e profissional .....	31
1.7 Os conhecimentos dos professores e sua relação com a formação .....	32
1.8 A formação do professor e a produção dos saberes .....	34
<b>2. O PIBID no contexto das políticas de formação de professores</b> .....	38
2.1 O Banco Mundial e a política educacional de formação de professores .....	38
2.2 A reforma educacional brasileira no governo de Fernando Henrique Cardoso .....	42
2.3 A política educacional no governo Lula .....	44
2.3.1 Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) .....	45
2.3.2 Plano de Ações Articuladas (PAR) .....	46
2.3.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) .....	47
2.4 A política de Formação de Professores no governo Lula .....	48
2.4.1 Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente .....	50
2.4.2 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) ..	51
2.4.3 Sistema Nacional de Formação (SINAFOR) .....	52

2.4.4 Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica Pública (REDEFOR).....	53
2.4.5 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) .....	54
2.4.6 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) .....	56
2.4.6.1 O PIBID na Universidade Federal de Ouro Preto .....	64
<b>3. O Percurso metodológico da pesquisa .....</b>	<b>73</b>
3.1 Tecendo os fios da abordagem metodológica: da coleta à análise dos dados .....	73
<b>4. Os achados da pesquisa: o que podemos perceber a partir dos dados coletados e dos documentos? .....</b>	<b>85</b>
4.1 Práticas de formação e de vida .....	85
4.2 Percepções sobre a prática e a profissão .....	100
4.3 Estímulo à entrada na profissão docente .....	114
4.4 A concepção de formação de professores proposta pelo PIBID/PED-UFOP .....	122
<b>5. Considerações Finais .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>137</b>
Apêndice 1 - Ficha de Identificação para a participação na pesquisa .....	138
Apêndice 2 – Questionário de Caracterização dos participantes .....	139
Apêndice 3 - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido .....	140
Apêndice 4 - Roteiro do Grupo Focal e da Entrevista Aberta .....	141
Apêndice 5 - Quadros Indicadores das falas do grupo focal e da entrevista aberta .....	142

## 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 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 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>1</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 11 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, constatam-se que, em sua grande maioria, eram os licenciandos participantes do programa, professores supervisores das escolas, coordenadores dos subprojetos do PIBID e alunos da educação básica.

Realizou-se também um levantamento<sup>2</sup> sobre os trabalhos apresentados no XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 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 nos 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

---

<sup>1</sup>Para a execução desse levantamento, utilizou-se para a busca dos trabalhos o indicador “PIBID”. Procedeu-se a leitura dos resumos dos trabalhos presentes nesse banco que foram produzidos no período de 2011 e 2012.

<sup>2</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.

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> Dra. 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>3</sup>.

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.

---

<sup>3</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.



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>4</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.

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:

---

<sup>4</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 a melhoria e inovação das práticas pedagógicas. Essa pesquisa é desenvolvida em parceria pela Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal de São Paulo.

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 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 e os apêndices compostos pelo Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), a ficha de identificação para a participação na pesquisa, o questionário de caracterização dos participantes, o roteiro do grupo focal e da entrevista aberta e os quadros indicadores das falas do grupo focal e da entrevista aberta.

## **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 na 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 à distância e o nível de ensino em que essa formação se dará.

Contreras (2002) corrobora com 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, entre 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 trabalho, as novas funções delegadas a esses profissionais, a proletarianização e a alienação profissional e o status alcançado na sociedade.

A proletarianização 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 temos 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 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 dos 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 a 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 (1995) 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, 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 *controle* 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 (1997) 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, op. cit.).

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 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 o 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, cognitiva, 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, entre 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 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 (1999) 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 80 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, op.cit., p. 16). A educação é 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, neste 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 anos 1990, o professor é apresentado como pesquisador, cuja formação se dá por meio da prática reflexiva, ou seja, o professor que reflete 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 tem um repertório determinado para agir diante de situações predefinidas.

Desse modo, há uma sensível mudança em relação ao papel do professor: nos anos 1970, o professor como técnico; nos anos 1980, o professor inserido num contexto sócio-político, devendo intervir nas questões que o cerca; na década de 1990, 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**

Nesta concepção, a prática é um componente importante no processo de formação. Pérez Gomez (1995) 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 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 (2002) 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 experiências que auxiliam na resolução dos problemas e nas 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 do 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 com 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 (2002), 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 (CONTRERAS, op. cit., p.119).

Assim, a reflexão se constitui em um meio de relacionar o conhecimento e 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 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 do 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 a troca de experiências.

García (1995) corrobora o ponto de vista de Nóvoa (1995) ao pensar a formação como experiências de aprendizagem em que se adquirem ou se aprofundam os conhecimentos, competências, permitindo a intervenção no currículo da escola. Desta 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 este 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 com uma postura reflexiva, crítica e investigativa.

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

García (op.cit.), 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, entre outros.

O conhecimento do conteúdo reporta-se aos conteúdos ensinados pelos docentes. Ele exerce 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 (op.cit.) 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, sociais como também o trabalho, as quais 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 compõe 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, op.cit.).

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 a 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.

Estes saberes, conforme aponta Tardif (2012), 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, op. cit.; 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 se 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 estes 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 na medida em 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. Desta 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 com o posicionamento de Nóvoa (2009), defendendo que a formação de professores deva 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.

## **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 e 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. Além de 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 aponta 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 compõe o processo educativo como insumos e são utilizados 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). Desta 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 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 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 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 corresponde à ideia da educação bancária<sup>5</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 uma 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.

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

---

<sup>5</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 do 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.

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 à 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 (ONG's) 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 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 as 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 desde o governo Collor, passando pelo governo Fernando Henrique Cardoso e também pelo governo 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 destaque para os 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 à distância; a reforma do currículo com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), 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 (PCN's), 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 serão 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 terem de cumprir uma rotina estressante de tarefas, eles têm de atender a direção e coordenação da escola e também pais dos alunos.

As atividades do professor na escola pública são 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 afeta 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 são formuladas e implantadas nas escolas, gerando reformas, como no caso de Minas Gerais com a implantação do programa Pró-qualidade, que têm como objetivo a eliminação do fracasso escolar, como apontam Augusto e Oliveira (2008). Essas políticas também apresentam 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 governo 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 é eleito presidente e apresenta propostas educacionais que priorizam 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, é 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. Busca-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 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 (PDE), 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 à distância e de outros programas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Ações Articulada (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 integra 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 desenvolvimento 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 definição destas, há a redução da autonomia dos entes federados.

No entanto, Oliveira (op.cit.) 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 ao ensino superior.

Sobre a organização curricular das escolas, Libâneo (2008) aponta que não houve mudanças nesta 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, tem 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, devem os municípios realizar um diagnóstico da realidade 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 nos 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, op. cit.), 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 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 a 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, entre 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 nos aponta o artigo 1º

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 a 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 da 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). Estas 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 acompanhamento da execução do plano estratégico, definição de prioridades e metas do programa nos estados, coordenação das ações de formação de professores, proposição de

ações específicas para a garantia de permanência e 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 nos aponta Freitas (2007), a UAB privilegiava a expansão dos cursos superiores pela via da educação à 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 deverá ser realizada preferencialmente na modalidade presencial e utilizando às tecnologias à distância. Já a formação continuada será 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). Entre 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.

Este 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 3 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 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, 2010, 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 a formação de professores, no entanto, ela destaca que também é preciso pensar em atitudes direcionadas a valorização do magistério no que diz respeito a 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 oferecerão 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.

Neste 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 acima 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 conta com a participação dos estados e municípios. Visa colaborar para a melhoria da formação dos professores e alunos por meio da institucionalização do atendimento da demanda da formação continuada. E tem 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 participam da rede criaram Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e juntamente com uma equipe coordena a elaboração de programas dirigidos a formação continuada. Também produzem os materiais de orientação

para os cursos de formação à distância e semipresenciais, como também cuidam 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 nos 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 tem 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 a aproximação entre

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 financeiro é dado 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 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 entre 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 nos 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 avaliação satisfatória destas 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 a 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 dessa pesquisa é o PIBID pelo fato de ser um programa criado para atender a formação inicial de professores e por apresentar uma grande adesão das IES. Além dele ser referenciado pelo MEC como um dos vinte seis programas voltados à formação de professores e também por ter sido incluindo 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>6</sup> (BRASIL, Relatório de Gestão 2009-2011-DEB, 2012, p. 30).

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:

---

<sup>6</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.

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/CAPES, 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 seguimentos: 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. Neste 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 o prazo de vigência 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 poderão participar deste processo de seleção as IES privadas que possuam alunos regularmente matriculados e ativos no Programa Universidade para Todos (PROUNI).

De acordo com o exposto nos editais e também no decreto apenas poderão ser concedidas bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura que participam do programa, o coordenador institucional, o docente universitário coordenador da área de conhecimento do subprojeto e o docente da educação básica que atua como professor supervisor. Eles são 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 metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (BRASIL, 2010).

Os projetos institucionais deverão 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 ensinoaprendizagem 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 participarão do programa, entre outras informações que julgarem necessárias.

Os recursos para o financiamento das ações do programa procedem de diferentes fundos orçamentários segundo o edital CAPES como o edital de 2007 em que os recursos provêm 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 nos aponta o Relatório de Gestão 2009-2011, da DEB, o PIBID apresenta uma carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio supervisionado, além de ser uma proposta extracurricular que pode atender os alunos dos cursos de licenciatura desde o primeiro período. A inserção dos alunos nas escolas não se dá apenas com a observação, mas a partir do envolvimento deles na produção e execução das atividades e também na rotina da escola. Tais aspectos fazem com que o programa se diferencie 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 contém o maior número de IES participantes são 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 nos aponta o gráfico 1.

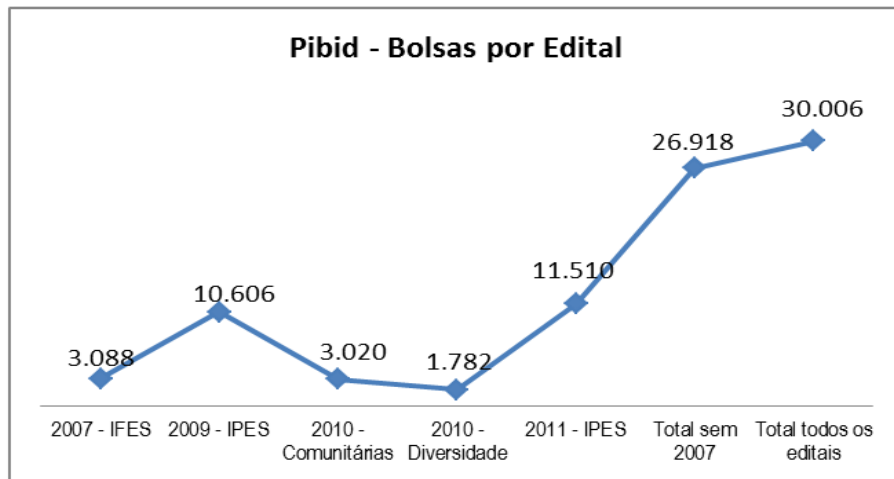


Gráfico 1: PIBID – Bolsas por Edital

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

Entre 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 qualitativos indicam o impacto do Pibid nos cursos de formação de professores, na auto-estima 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:

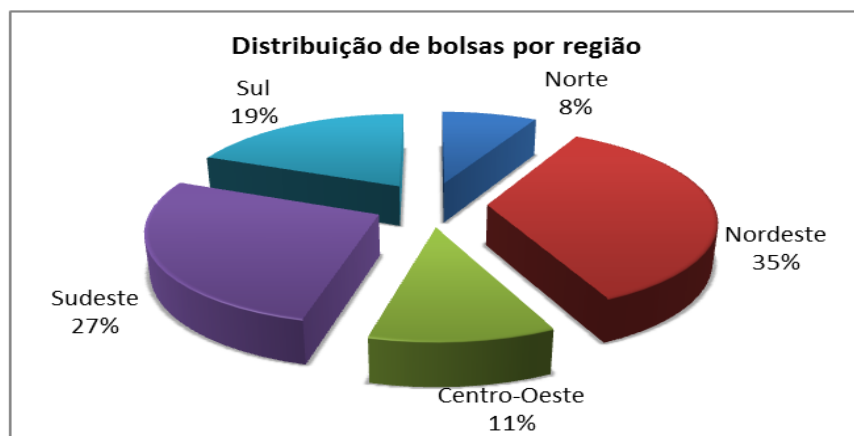


Gráfico 2: PIBID – Distribuição de bolsas por região

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

Como já foi dito, a região Nordeste apresenta o maior número de bolsas concedidas, em seguida temos a região Sudeste que se somadas as duas regiões apresentam 62% do total de bolsas distribuídas. Mas se analisarmos o gráfico abaixo, percebemos que o Nordeste concentra o maior número de IES por região. Em seguida, temos novamente o Sudeste.

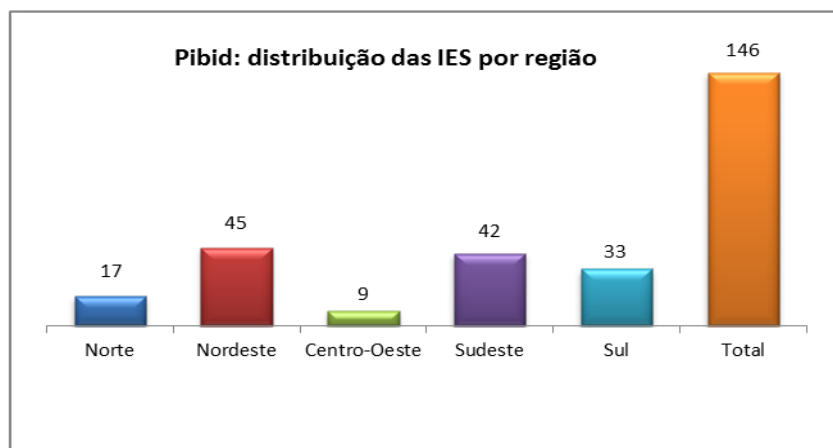


Gráfico 3 - PIBID: Distribuição das IES por região  
Fonte: BRASIL, Relatório de Gestão 2009-2011- (DEB), 2012.

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

São concedidas bolsas para alunos das licenciaturas, coordenadores de área, coordenadores de gestão e coordenadores institucionais, professores das universidades que integram o programa e professores supervisores, docentes da educação básica, que participam deste, além de recursos de custeio e capital. Os docentes da escola pública são 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 participam das atividades desenvolvidas nas escolas.



Além de desenvolver os projetos nas escolas, as universidades também são responsáveis por promover seminários para apresentar os resultados, divulgar as práticas que estão 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 estes 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 à distância oferecidos pelo Centro de Educação Aberta e a Distância<sup>7</sup> - CEAD. 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>8</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 período, 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

---

<sup>7</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>8</sup> Informações retiradas no sítio da UFOP: <http://www.ufop.br>, em 1º de janeiro de 2014.

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, a 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>9</sup>. E mesmo oferecendo 10 cursos de 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 trabalham com a pesquisa são mais valorizados em detrimento daqueles que atuam no campo da formação de professores, pelo fato das agências de fomento concederem maiores incentivos ao trabalho 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

---

<sup>9</sup>Ao acessarmos a página virtual da universidade, verificamos que não há nenhuma informação que nos remeta a ideia de uma instituição voltada para a formação de professores, a não ser um *link* para a acesso a página virtual do CEAD. Não encontramos nenhum um *link* para acesso a página do PIBID/PED-UFOP.

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 neste 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>10</sup>. O projeto conta com 16 subprojetos, conforme os dados obtidos em seu sítio<sup>11</sup>. Abaixo, segue um quadro que apresenta os subprojetos do edital de 2009 e 2011.

---

<sup>10</sup> Com o intuito de dar maior visibilidade ao projeto, relacionando-o mais diretamente ao programa da CAPES, o projeto na UFOP passa ser denominado PIBID/PED-UFOP.

<sup>11</sup> Informações retiradas do sítio: <http://www.pibid.ufop.br>. Acesso em: 2 jan. 2014.

## QUADRO 1

Distribuição dos subprojetos do PIBID/PED-UFOP por edital

<b>Licenciaturas</b>	<b>Bolsistas</b>	<b>Supervisores</b>
<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
<b>Total</b>	<b>236</b>	<b>44</b>

Fonte: PIBID/PED-UFOP.

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 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 valorização da dimensão 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).

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. Entre 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, entre outras atividades.

O coordenador de área de gestão e processos educacionais é indicado pelo coordenador de área, através 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 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 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 outros integrantes da escola a respeito do desenvolvimento dos subprojetos, a elaboração e envio dos relatórios semestrais e anuais das atividades. Além disso, participam como cofomadores 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 exerceu 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 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 dá 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 docência 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 podemos citar 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-as tema de discussão na universidade. O Projeto de estímulo à docência (PED-UFOP III) exprime a sua preocupação com os coordenadores e 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 a 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, nº001/2011 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 a continuação dessas atividades por meio da sua renovação, como também ao desenvolvimento de práticas, a 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 as 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 destacamos 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 as escolas públicas, a vivência de experiências metodológicas a 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 nestes documentos confirma aquilo que é difundido nos projetos institucionais e subprojetos, ou seja, se referem as 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, reflexão sobre a teoria e prática, desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico, didático e a avaliação, elaboração de instrumento de pesquisa, troca de experiências entre coordenadores, professores supervisores e os outros bolsistas, entre outros. Entre os resultados alcançados destacamos 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 acima, 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 de promover a interação entre essas duas instâncias no processo de formação dos licenciandos e contribuindo 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.

### **3. O PERCUSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresentaremos 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 realizada um levantamento documental a respeito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), examinando os editais de

chamadas públicas realizadas pela Capes no âmbito do programa, os decretos e portarias, os projetos institucionais, subprojetos e 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>12</sup>

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

<sup>12</sup> Outras informações a respeito dos documentos encontram-se nas Referências.

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, professores da universidade, professores da educação básica, bolsistas da universidade que compõem o grupo, como também os ex-bolsistas. Verificamos que ele está presente em apenas duas cidades da Região dos Inconfidentes-MG: Ouro Preto e Mariana, pelo fato de estarem localizados nestas 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 interessados em colaborar com este trabalho. A ficha de identificação<sup>13</sup> continha dados relativos ao contato pessoal, informações relativas a conclusão do curso de graduação e a 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.

Desta 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

---

<sup>13</sup> Ver apêndice 1.

docência. Os dados apresentados foram colhidos por meio do Questionário de Caracterização<sup>14</sup> 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, o tempo de atuação profissional, ao tipo de instituição que trabalha e a licenciatura que cursou. O quadro 3 nos traz o perfil dos participantes da pesquisa.

QUADRO 3  
Perfil dos Participantes do PIBID/PED-UFOP

Identificação	Participação no subprojeto PIBID/PED-UFOP	Tempo de participação no PIBID/PED-UFOP	Tempo de atuação profissional
1 - EA	Letras	até 2 anos	0 a 1 ano
2 - EA	Artes Cênicas	entre 6 meses a 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 a 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, podemos 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.

<sup>14</sup> Ver apêndice 2.

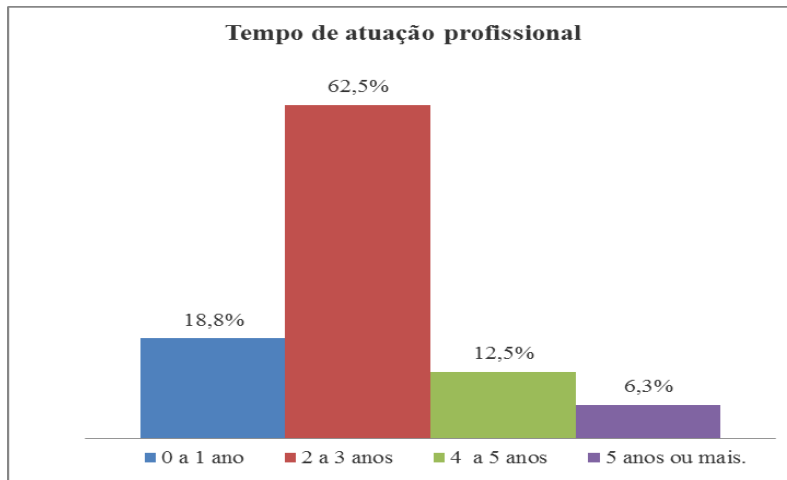


Gráfico 4: Tempo de atuação profissional

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

Tendo em vista que o projeto na Universidade Federal de Ouro Preto teve seu início no ano de 2009 (4 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. Nesta análise, foram contabilizadas as respostas dos entrevistados que desempenharam funções em mais de uma das opções.

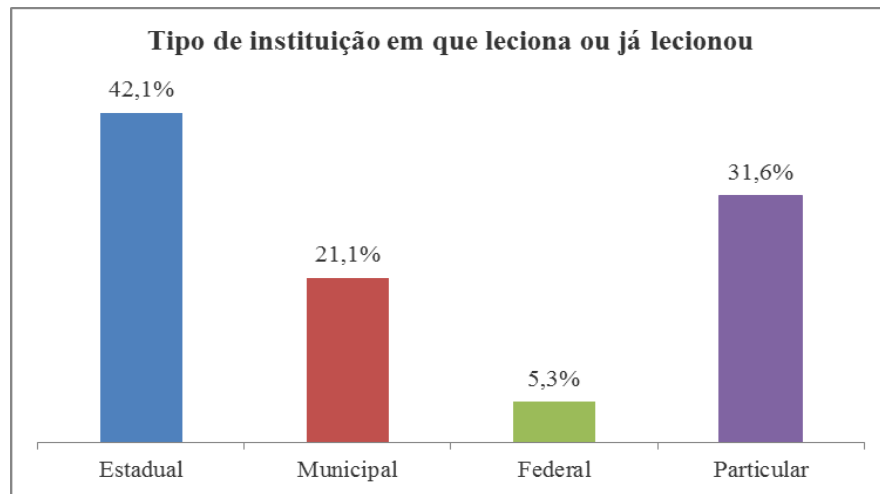


Gráfico 5: Tipo de instituição em que leciona ou já lecionou  
 Fonte: Organizado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa.

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

Podemos 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 do 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 se 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 desses subprojetos.

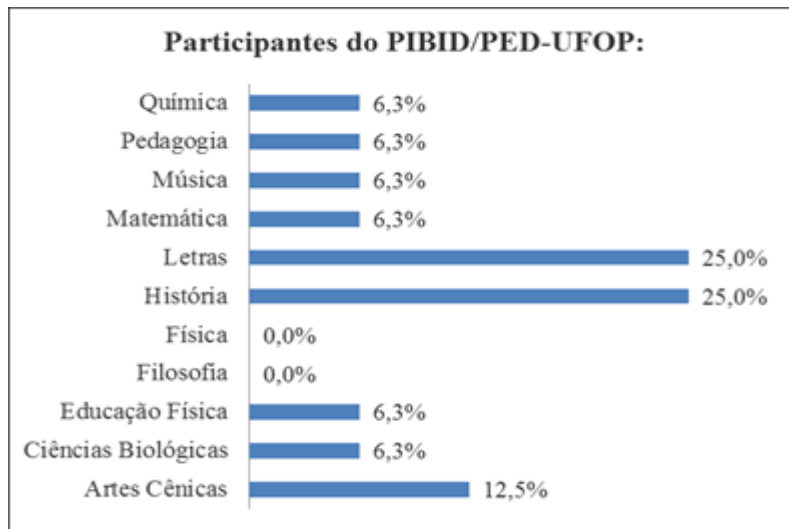


Gráfico 6: Participantes do PIBID/PED-UFOP

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

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

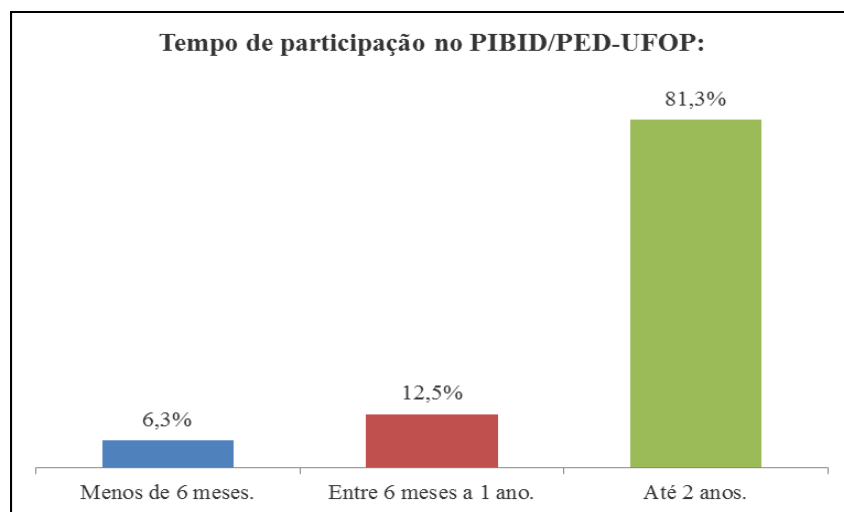


Gráfico 7: Tempo de participação do PIBID/PED-UFOP

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

Após o questionário de caracterização, foi realizado o grupo focal<sup>15</sup> que contou com seis participantes, egressos dos subprojetos de Educação Física, História, Pedagogia e

<sup>15</sup> Ver apêndice 4.



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<sup>16</sup>. Para a entrevista aberta utilizamos um servidor online para coleta de dados denominado *surveymonkey*<sup>17</sup>, no qual foram disponibilizadas as mesmas 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 via ferramenta *online*, como o *Skype*, devido à incompatibilidade de horários, pois muitos professores trabalham 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. O modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido preenchido por todos os participantes da pesquisa encontra-se no apêndice 3.

Para fugir das verdades pré-concebidas, o conhecimento científico se fundamenta 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 nos aponta 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

---

<sup>16</sup> Ver apêndice 4.

<sup>17</sup>Disponível em: <http://www.surveymonkey.com>.

compreensão da realidade do ponto de vista do sujeito de maneira consciente, partindo de um ponto particular para chegar ao universal.

Nesta pesquisa, trabalhamos 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 utilizamos 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>18</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 considerarmos 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 considerarmos que esse método proporciona acuidade na análise dos dados coletados.

Em vista disso, a Análise de Conteúdo nos 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 dos deles. Dessa forma, eles foram elaborados após a transcrição e leitura do grupo focal e das entrevistas abertas, a partir do recorte das falas dos informantes. Logo após a leitura fluante e o levantamento das características, construímos indicadores mais gerais para o agrupamento de algumas dessas características. Esse agrupamento foi feito para filtrar as temáticas das falas posteriormente. Temos os seguintes indicadores<sup>19</sup>:

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

---

<sup>18</sup> Utilizamos neste trabalho a edição de 2011.

<sup>19</sup>Os indicadores criados a partir do recorte das falas dos sujeitos da pesquisa foram colocados em que quadros que se encontram no apêndice 5.

realidade escolar; importância dos coordenadores e professores supervisores no processo de formação dos futuros professores; distanciamento entre a universidade e a escola);

**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 dos quatro indicadores propostos para comportar os temas afins, adotou-se três categorias:

**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 profissão docente** que contempla o indicador: valorização e estímulo à entrada na profissão docente;

Os temas, os indicadores e as categorias foram organizados no quadro abaixo:

## QUADRO 4

Organização dos temas em indicadores e em categorias

<b>Temas</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Categorias</b>
Experiências de formação	-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.	Práticas de formação e de vida
Desenvolvimento de práticas	-relação teoria e prática; -trabalho com metodologias; -possibilidade de aplicação prática da teoria estudada; -desenvolvimento de novas habilidades.	Práticas de formação e de vida
Percepções sobre a profissão	-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 <i>habitus</i> professoral.	Percepções sobre a prática e a profissão
Estímulo à entrada profissão docente	-valorização e estímulo à entrada na profissão docente.	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, percorremos o seguinte caminho: inserimos as respostas dos informantes participantes do grupo focal e da entrevista aberta

nos indicadores e os reunimos em categorias, para que pudéssemos identificar suas percepções a partir delas, relacionando estas com a teoria exposta nesta pesquisa. No capítulo 4 apresentaremos algumas reflexões a respeito do que foi encontrado.

#### **4. OS ACHADOS DA PESQUISA: O QUE PODEMOS 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”.

##### **4.1 Práticas de formação e de vida**

Esta categoria foi criada a partir dos indicadores “experiências de formação” e “desenvolvimento de práticas” e tem 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 experiências. Nosso intuito, ao 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 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 se vê 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, quadro 3).*

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 retravam 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, quadro 1)”. Ajudou-os também a “(...) *perceber a dinâmica diária de uma escola.* (ex-participante 3 – EA, quadro 1)”.

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 levam em consideração a teoria e o desenvolvimento das atividades na escola. Podemos verificar a fixação, por parte do programa, de um período

maior de experiência prática, além do acompanhamento do dia a dia do professor, conforme percebemos no 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, quadro 2).

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 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, quadro 2).

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, podemos perceber que o programa proporcionou momentos de estudo de documentos oficiais com a reflexão sobre suas ideias e sua aplicação prática, como nos 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, quadro 2).

Esse ex-participante aponta que houve o estudo e discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) 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 nos 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, quadro 2).*

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. Desta forma, os momentos de estudo e 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, 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 podemos ver nos fragmentos a seguir:

*Nessas reuniões falávamos da semana nas escolas, líamos 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, quadro 2).*

*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, quadro 2).*

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 prática, 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 podemos 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, quadro 1).*

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 a 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, quadro 1).*

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 ele tivesse dificuldade em desenvolver aquilo que era proposto, em acompanhar e orientar os futuros professores. Talvez seja por isso, que ele diz ser mais proveitoso a presença de um profissional da universidade os acompanhando durante a execução dos projetos, porque ele tem 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 colabora para que o professor supervisor dessa área tenha dificuldade em colocar em prática aquilo que é 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 venham romper com essas rotinas. Talvez, seja necessário que o programa venha propor 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 contribuirão 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, vejamos:

*(...) 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, quadro 1).*

Conforme nos 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 programa 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 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>20</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, como nos diz 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, quadro 3).*

*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, quadro 2).*

---

<sup>20</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.

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

*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, quadro 1).*

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 deste tipo, pelo fato das 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. Este 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, quadro 3).*

Diante do exposto, percebemos que a experiência de produção de atividades ajudou este 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>21</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>22</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>23</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, quadro 1). 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.

---

<sup>21</sup>Informações retiradas do sítio: <http://www.prograd.ufop.br/index.php/cursos>. Acesso em: 02 dez. 2013.

<sup>22</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>23</sup>Informações retiradas do sítio: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 07 dez. 2013.

Dois ex-participantes disseram que esse momento de interação entre escola e profissão docente, propiciado pelo programa, ajudou-os a enxergar melhor as dificuldades desse espaço, a ter um maior 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 nos 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, quadro 1).*

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 dos 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 deste 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 neste 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 prejudica 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-nos 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 respeita 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 este 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 pouquíssimos 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 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, desta 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 das escolas terem pouco acesso a estas metodologias, dos 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>24</sup> do programa ou também os docentes das outras turmas? Isso causou um mal-estar entre a

---

<sup>24</sup>Termo utilizado em alguns subprojetos e também pelos ex-participantes ao se referirem as 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.

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 a 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 tem 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 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>25</sup>, entre 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

---

<sup>25</sup>Cf. BARRETO, Elba de Sá. GATTI, Bernardete Angelina. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília. Unesco, 2009.

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

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, quadro1).*

Vê-se assim que o convívio direto com todos os atores envolvidos no processo educacional o ajudou a compreender a dinâmica do trabalho 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, 2011, 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, quadro 1).*

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, quadro 1).

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 a 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, percepções e 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, quadro 2).*

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 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, relutamam em entrar em sala de aula, participar, dar aula (...)* (ex-participante 7 – GF, quadro 1).

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 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 postura 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, quadro 3).

A partir da experiência compartilhada por esses ex-participantes, percebemos 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 atuar tanto na educação básica como no campo da pesquisa, apresentando-os aos futuros professores como possibilidade de exercício profissional.

Também nos 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, quadro 1).*

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 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 voltar-se 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 podemos perceber no comentário seguinte:

*(...) 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, quadro 2).*

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, nos diz:

*(...) 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, quadro 4).*

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 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, nos 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, quadro 4).*

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 nos 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 se 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 enquanto 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 nos apontam que o programa propiciou-lhes o convívio mais próximo com o trabalho dos docentes. Como a organização e 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, quadro 1: “(...) *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/PED-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 incentivá-los a seguir por esse caminho, abre muitos pontos de reflexão. Nesse sentido, julgamos 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, quadro 7).*

A respeito da profissão docente, no aponta Arroyo (2013), que 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 a 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 leve em consideração o convívio entre os pares, os sentimentos, as emoções, ou seja, o desenvolvimento da 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 isolada 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 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, vejamos:

*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, quadro 5).

Decerto, o PIBID foi estruturado de modo a propiciar aos bolsistas os meios para a elaboração e 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 nos 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 a falta de material, apoio logístico na execução das tarefas, cumprimento do programa curricular e o estresse provocado pelo excesso de trabalho só serão percebidos no exercício da profissão, conforme foi visto na fala citada acima e também na que segue.

Ainda com relação a este assunto, o ex-participante 7 – GF nos afirma que:

*(...) 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, quadro 5).

*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 do que eu até pensava estar* (Professor 7- GF, quadro 5).

Esses sujeitos mostram que a participação deles no PIBID, no que tange à experiência profissional como docente, revelou-lhes a diferença ente 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, entre outras. 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 a 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 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 plano 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 nos 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 sócioafetivo desenvolvido com o aluno (ex-participante 9 – EA, quadro 5).*

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 ao encontro das 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. Podemos 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 Estímulo à entrada na profissão docente***

Esta 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 a 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 nos 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. Compreendemos 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, quadro 7).*

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 percebemos 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 rejeitarmos 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 a 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 neste 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. Neste 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 nº7219/2010 que trata da instituição do PIBID, o programa tem como objetivo

incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as 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 podemos 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, quadro 2). Em alguns casos, a possível explicação é que os docentes da universidade estavam sobrecarregados com os afazeres e 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, quadro 7)”.

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 vemos a seguir:

*(...) 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, quadro 2).*

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, é necessário 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, na medida em 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 sócioafetivo 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, quadro 7).*

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, reproduzimos o comentário da 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 reflète 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, quadro 2).*

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-a 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 nos 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. Vejamos o relato do ex-participante 7 – GF sobre um desses aspectos:

*(...) 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, quadro 6).

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. Acreditamos 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, quadro 6).*

A partir das opiniões colhidas de relatos como esse e da leitura de artigos sobre as atividades desenvolvidas nesse subprojeto, percebemos 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, na medida em que começa a discutir a docência na educação básica.

A adaptação da rotina das reuniões entre os coordenadores e 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, conforme vemos abaixo:

*(...) 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, quadro 6).*

Ações como essa podem ser vistas como uma iniciativa de valorização da profissão durante a formação para a docência. O fato do departamento do curso colaborar reservando um momento específico para as atividades de formação ligadas a prática e ao contato com a escola proporcionou a integração e participação de todos os envolvidos nas atividades do subprojeto. Percebemos 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 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 destacamos o fato de que em uma das escolas que abrigam os subprojetos, a direção abriu as portas da instituição para 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. Salienta 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, acreditamos 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 a 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**

Vamos agora discutir 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, através 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 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 dos 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.

Podemos 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.

Vemos 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 percebemos, 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.

Constatamos 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-se consolidar neste espaço.

No contexto do projeto, podemos 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 nos aponta os relatórios, tem aumentado o número de alunos interessados em participar do programa.

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

Percebemos 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.

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

Portanto, podemos 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, podemos 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. Trouxe, 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.

Percebemos 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, compreendemos 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 destas instituições. Além de ações governamentais que venham valorizar o magistério seja na educação básica ou no ensino superior.

Assim, encerramos a nossa observação, a respeito das experiências dos ex-participantes do programa, efetuada a partir dos dados coletados. No próximo capítulo, apresentaremos nossas conclusões a respeito do estudo realizado.

## 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, entre 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 contribui 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 obtém a adesão daqueles alunos que têm 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 contemplam 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.

Mostram também que o programa oferece uma estrutura de trabalho para que seus participantes desenvolvam os projetos na escola pública. Isso ajuda a amenizar algumas dificuldades e problemas nela encontrados no momento de exercer a profissão.

Para os ex-participantes, o programa ajuda a atenuar o “choque de realidade” nos primeiros meses ou anos da docência, mas, depois de algum tempo, começam a sentir o peso das dificuldades e o sentimento de desânimo começa a despontar. Talvez, fosse necessário pensar em ações que possibilitem o acompanhamento dos professores na fase

inicial da docência para preservar os conhecimentos e experiências adquiridos no programa e enriquecê-los, evitando-se assim o apego a práticas rotineiras já incorporadas pela escola e seus integrantes.

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

Percebe-se também que a coordenação institucional está um pouco distanciada dos coordenadores dos subprojetos, no que se refere ao atendimento de suas solicitações, para que possam realizar suas atividades de maneira efetiva.

Em relação ao tema da valorização da profissão, nota-se que ele está presente nas ações que envolvem a experiência prática e a reflexão sobre a prática na sala de aula, ou seja, a valorização da profissão é construída no seio da prática escolar. Já nos documentos produzidos pelo PIBID/PED-UFOP percebemos que ele está vinculado a questões salariais. Acreditamos 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 a condição da profissão, contribuindo para a melhoria da organização da classe. Sabemos, 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 despertamento do interesse pela docência até daqueles que antes não se interessavam.

Pelo fato do 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, consideramos 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 vimos, 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, acreditamos que este 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.

ANDRÈ, 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.

BOGDAN, Robert, e BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria Alvarez, Sara do 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 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.

LIBÂNEO, 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 na 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: Papyrus, 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.

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. *RBPAE*. v. 25, n.2, p. 197-209, mai-ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpa/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.

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: Artmed, 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

BRASIL/MEC/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.

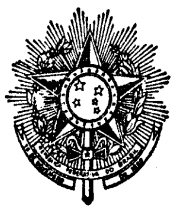
BRASIL/MEC/UFOP. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto de Língua Portuguesa*. Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

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.

# APÊNDICES

**Apêndice 1:**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO**



**UFOP**  
 Universidade Federal  
 de Ouro Preto

**Ficha de Identificação para a participação na pesquisa**

Nome: ..... Telefone para contato: .....

Endereço: ..... Bairro: .....

Cidade: ..... Estado: ..... Cep: .....

E-mail: .....

1- Você já concluiu a graduação? Qual curso você fez/faz?

Sim       Não      Curso: ..... Término do curso: .....

2- Você tem experiência profissional como professor (a)?

Sim       Não

3- Neste momento, você se encontra trabalhando como professor?

Sim       Não

4- Nível de ensino em que leciona: (Se necessário marque mais de uma opção)

Educação Infantil

Ensino Fundamental I –  1º ao 5º ano

Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano

Ensino Médio

Outros: \_\_\_\_\_

**Apêndice 2:****Questionário de caracterização dos participantes**

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Cidade:** \_\_\_\_\_

1- Tempo de atuação profissional:

0 a 1 ano     2 a 3 anos     4 a 5 anos     5 anos ou mais.

2- Tipo de instituição em que leciona ou já lecionou: (Se não estiver trabalhando no momento.):

Estadual     Municipal     Federal     Particular

3- Curso de graduação que possui:

<input type="checkbox"/> Artes Cênicas	<input type="checkbox"/> Letras
<input type="checkbox"/> Ciências Biológicas	<input type="checkbox"/> Matemática
<input type="checkbox"/> Educação Física	<input type="checkbox"/> Música
<input type="checkbox"/> Filosofia	<input type="checkbox"/> Pedagogia
<input type="checkbox"/> Física	<input type="checkbox"/> Química
<input type="checkbox"/> História	

4- Você foi participante de qual PIBID/PED?

<input type="checkbox"/> Artes Cênicas	<input type="checkbox"/> Letras
<input type="checkbox"/> Ciências Biológicas	<input type="checkbox"/> Matemática
<input type="checkbox"/> Educação Física	<input type="checkbox"/> Música
<input type="checkbox"/> Filosofia	<input type="checkbox"/> Pedagogia
<input type="checkbox"/> Física	<input type="checkbox"/> Química
<input type="checkbox"/> História	

5- Tempo de participação no PIBID/PED:

Menos de 6 meses.  
 Entre 6 meses e 1 ano.  
 Até 2 anos.

**Apêndice 3:****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, por intermédio do presente termo de consentimento livre e esclarecido, concordo plenamente em participar da pesquisa intitulada: “Formação Inicial e Continuada de Professores no âmbito do PED/PIBID” que trata dos processos de formação promovidos pelo Programa Institucional de Bolsa de Estímulo à Docência (PIBID), que na Universidade Federal de Ouro Preto recebe o nome de Projeto de Estímulo à Docência (PED-UFOP), e seus impactos na formação inicial dos ex-participantes do programa.

Também estou ciente de que a pesquisa utilizará como instrumentos para a coleta de dados questionários e grupos focais e que haverá gravações em áudio e vídeo. Sei que o preenchimento do questionário e a participação nos grupos focais é voluntária e não me acarretará qualquer ônus.

Tenho conhecimento de que a pesquisa não provoca nenhum dano físico ou emocional, e que não há risco em participar dela. Concordo também que minha participação se dê a título gratuito, não recebendo, portanto nenhum honorário ou gratificação referente à pesquisa, bem como não estou sujeito a custear despesas para a execução da mesma.

Tenho conhecimento que tenho o direito de me retirar da pesquisa a qualquer momento, desde que faça comunicação ao coordenador.

Concordo com a possibilidade das informações relacionadas ao estudo serem inspecionadas pelo orientador da pesquisa e pelos membros do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFOP, e que qualquer informação a ser divulgada em relatório ou publicação, deverá sê-lo de forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

Assim sendo, acredito ter sido suficientemente informado (a) à respeito das informações explicadas para mim, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo em participar, voluntariamente, deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Mariana, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa  
CPF:

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino  
Coordenar da Pesquisa  
PPGE/UFOP

\_\_\_\_\_  
Andressa Maris Rezende Oliveri  
Mestranda-PPGE/UFOP

**Apêndice 4:****Roteiro do Grupo Focal e da Entrevista Aberta**

**1-** O governo criou o programa PED/PIBID com o intuito de contribuir para a **formação** de professores, **valorizando** a profissão.

**O que vocês podem dizer a respeito da contribuição do programa para a formação de professores?** Como isso se dá? Se não há, como vocês perceberam isso?

As ações são iguais em todos os PED?

**2-** O PED/PIBID propõe uma formação que contemplem novas experiências de ensino e a prática docente.

**Como vocês pensam que seria atuação de vocês como professores se não tivessem participado do programa?**

**3-** O PIBID/PED também se preocupa com a promoção de novas práticas pedagógicas na escola.

**O que vocês poderiam dizer a respeito da influência do programa na modificação da sua prática na sala de aula? Houve modificação? Como se deu?** Se não houve, você poderia apontar os motivos que contribuíram para não ter?

**4-** O programa dá atenção à questão da articulação entre teoria e prática na formação de professores.

**Como vocês percebem essa articulação entre teoria e prática no programa? Ela ocorreu? De que maneira?** Se não ocorre, como vocês percebem que não houve essa ocorrência? As ações eram iguais em todos os PED?

**5-** **Com relação à valorização da profissão, como vocês a percebem no programa? Há valorização? Como se dá?** Como vocês percebem que não há?

**6-** **O PIBID/PED tem o propósito de estimular os participantes a seguirem na carreira. Na opinião de vocês, ele tem conseguido atingir esse objetivo? Como isso se dá?** Se não ocorre, como vocês percebem que não houve essa ocorrência? As ações eram iguais em todos os PED?

## Apêndice 5:

Quadro 1: indicadores criados a partir das falas dos ex-participantes do PIBID/PED-UFOP:

<b>Quadro 1- Respostas do grupo focal e da entrevista aberta ao tópico: Contribuição do PIBID para a formação de professores</b>		
<i>Ex-participante</i>	<i>Respostas</i>	<i>Indicador</i>
ex-participante 1-GF	<p>(...) eu acredito que teve, (...) falando da minha experiência, muita coisa que eu vi no ped eu não teria acesso durante o curso especificamente (...)</p> <p>Ele contribui pra forma como a gente enxerga a escola, a gente enxerga a educação e como que a gente vai trabalhar no meio daquele contexto</p>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão
ex-participante 8-GF	<p>(...) então é realmente uma grande experiência que ele [o ped] nos dá pra prática profissional futura</p> <p>Bom, tem reuniões mas eu percebo um pouco o distanciamento entre a coordenadora (...) do ped com o supervisor (...). E hoje está em mudança, eu não sei como vai ser agora, eu espero que haja esse diálogo melhor, até mesmo pra nos orientar nessa questão da orientação. (...) 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</p>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão
ex-participante 2 -GF	<p>(...), é exatamente isso: o ped nos dá a oportunidade de nos aproximarmos do nosso campo de trabalho (...)</p> <p>(...) é interessante que a gente consegue levar, como a gente está na graduação (...), participando do programa, a gente consegue levar a experiência que está tendo ali do convívio com os professores, a gente discute e eles conseguem nos ajudar e passa essa experiência dos colegas que não estão envolvidos no programa (...)</p>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão, desenvolvimento de práticas, importância e estímulo à entrada na profissão docente

<p>ex-participante 2 -GF</p>	<p><i>eu acho que também foi um desafio, contribui para o desenvolvimento dessa habilidade de superar as adversidades que a gente encontra ali (...)</i></p> <p><i>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 (...)</i></p> <p><i>(...) acho que esse contato com a realidade com o que acontecia dentro da escola, dentro da sala dos professores, na coordenação pedagógica, na direção é muito importante. Se não fosse o ped, essa realidade iria estar distante, só iria vê-la agora</i></p> <p><i>(...) 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 (...)</i></p>	<p>Experiências de formação, percepções sobre a profissão, desenvolvimento de práticas, importância e estímulo à entrada na profissão docente</p>
----------------------------------	---	---



<p>ex-participante 6 -GF</p>	<p><i>(...) contribui de uma maneira geral pra formação porque pelo menos eu entrei logo no 2º período no ped, então foi meio que aquele choque de realidade, estou me acostumando a universidade e tive que me acostumar ao ped (...)</i></p> <p><i>(...) 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 (...)</i></p> <p><i>(...) mas acho que a principal contribuição pra formação foi no sentido de um aprofundamento maior, mas como eu não sei caracterizar como é esse aprofundamento. Mas que eu consegui diferenciar um pouco de um estágio supervisionado obrigatório(...)</i></p> <p><i>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 de história tivemos esse subprojeto que tinha esse direcionamento. Eu acho que o estágio supervisionado não tem, eu não concordo com a maneira com a qual o estágio supervisionado é conduzido no âmbito da história. Eu me formei o ano passado e até então eu fiz estágio, (...) 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, eu acho que uma maneira de tentar diminuir essa distância do encastelamento da academia versus o chão empoeirado da sala de aula, é justamente tentar colocar esses direcionamento que eu acho que não tem e não possa ter em outras disciplinas. Isso também eu acho, não posso afirmar com certeza</i></p>	<p>Experiências de formação, percepções sobre a profissão, desenvolvimento de práticas, importância e estímulo à entrada na profissão docente</p>
----------------------------------	--	---

<p>ex-participante 7 - GF</p>	<p>(...) eu entrei [no PIBID/PED-UFOP] já estava no 5º período, e eu já tinha participado dos 4 períodos de estágio obrigatório no curso</p> <p>(...) 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 (...)</p> <p>(...) acho que o improvisado foi muito bacana, aprender a improvisar. E dar aula você tem que improvisar, não tem como, algum momento você tem que improvisar, pode ter teoria, pode ter metodologia mas algum momento você tem que improvisar (...)</p> <p>(...) 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 (...). A academia está vivendo no mundinho dela, fechadinho, não faz ideia do que está acontecendo lá na escola. [A academia] produz os seus textinhos, e lá [na escola] não. Lá [na escola] ela [a professora] estava passando o que estava acontecendo mesmo (...)</p>	<p>Experiências de formação, percepções sobre a profissão, desenvolvimento de práticas, importância e estímulo à entrada na profissão docente</p>
<p>ex-participante 3-GF</p>	<p>(...) acho que teve uma contribuição importante pra minha formação que eu não sei se teria no estágio (...). Mas acho que realmente é uma contribuição (...) que pra mim foi muito importante, me sentia na minha primeira experiência em sala de aula um pouco mais preparada a partir do ped</p> <p>(...) então acho que isso deu uma experiência muito parecida com o que é a experiência de um professor que ao longo do ano tem que desenvolver um planejamento, tem que fazer uma série de atividades, acompanhar aquela turma ao longo do ano pra chegar a um resultado ainda que seja parcial, mais chegar a um resultado final. Eu acho que o ped trouxe isso de legal porque era um subprojeto</p> <p>Na verdade eu acho que sim. Eu acho que tem que ser uma questão que tem que caminhar junto pra pensar a formação docente. Você tem que pensar, tem que colocar na cabeça desse docente que ele tem que está preocupado o tempo todo com a formação dos seus alunos. Então se o projeto partiu do princípio, já que se preocupa um pouco menos com a formação desses alunos, eu acho que já está partindo de um pressuposto um pouco equivocado porque pra se formar um docente, você tem que partir do princípio que ele tem que está o tempo inteiro preocupado com a formação dos seus alunos.</p>	<p>Experiências de formação, desenvolvimento de práticas</p>
<p>ex-participante 1 - EA</p>	<p>Acho que auxilia no entendimento da dinâmica escolar, acho que foi o primeiro passo e que ainda há muito o que se fazer. É importante sim o programa, mas uma vez na prática docente, ativamente, é que se tem a clareza dessa real dinâmica escolar</p>	<p>Experiências de formação, percepções sobre a profissão</p>

ex-participante 5 - EA	<p><i>O ped foi muito importante para minha formação inicial, pois meu primeiro contato com a escola pública, antes mesmo de realizar as disciplinas de estágio, se deu através do ped-Letras. Pude aprender muito sobre a realidade da escola assim como as dificuldades enfrentadas pelos professores, seja na preparação do material didático ou até mesmo no convívio diário com os alunos.</i></p> <p><i>O ped me ajudou a enxergar a escola pública com outros olhos, antes eu tinha uma visão estereotipada, acreditava que a indisciplina era constante e ministrar aula de língua inglesa era algo praticamente impossível. Percebi que a realidade era totalmente diferente e confesso que minha experiência no ped fez com que eu tivesse certeza da minha escolha em me tornar professora.</i></p>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas, percepções sobre a profissão, importância e estímulo à entrada na profissão docente
ex-participante 6 -EA	<p><i>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.</i></p>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão, importância e estímulo à entrada na profissão docente
ex-participante 7 - EA	<p><i>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 baixa remuneração até condições difíceis de trabalho.</i></p>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão docente
ex-participante 8 - EA	<p><i>Entendo que o projeto foi uma estratégia muito feliz para incentivar aos estudantes à se encaminharem para a área da docência.</i></p>	Importância e estímulo à entrada na profissão docente
ex-participante 9- EA	<p><i>(...). O professor adquire a prática ao se adentrar ao contexto escolar.</i></p>	Experiências de formação

<b>Quadro 2 – Respostas do grupo focal e da entrevista aberta ao tópico: Articulação teoria e prática</b>		
<i>Ex-participante</i>	<i>Respostas</i>	<i>Indicador</i>
ex-participante 1-GF	<p>(...) a gente pegou esse lado de fazer os PCN, só que a gente encontrou um problema porque não tinha professor de música na escola até mesmo pra nos orientar. A gente era orientado pela professora de Letras e que foi muito interessante também porque a gente via a parte de didática (...), mas a parte de trabalho musical especificamente tinha de ser toda desenvolvida pela gente, não tinha outra opção</p> <p>(...) textos, discussões em grupo, é estudos de pcn's, todas aquelas coisas que não competiam ao grupo especificamente, mas como isso implicaria na prática por exemplo é(...) totalmente fundamental, porque do jeito que eu (...), as coisas que eu estudei lá [no ped] são totalmente ligadas a parte prática do que a parte teórica (...)</p> <p>(...) a gente discutia muito. (...) os problemas que a gente encontrava lá, a gente levava pra a 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</p> <p>(...) 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 (...)</p> <p>(...) a gente desenvolveu o trabalho com o professor de português, a gente pegou um texto que tinha haver com a música, trabalhamos tudo o que tinha questão de português e música, sentamos, fizemos planejamento juntos (...)</p>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas
ex-participante 8 – GF	<p>(...) 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 (...)</p> <p>Eu mesma já participei da Artes Cênicas um período (...), da Ciências. Foi uma experiência muito boa. Então, a pedagogia tem alguns (...) bolsistas que estão na artes cênicas, na física. (...) nós temos reuniões quinzenais com todo grupo e tem o grupo que participa somente da pedagogia. (...) essas reuniões da prática tem planejamento, as discussões. Alguns problemas que acontecem na escola a gente discute durante a semana e tem esse encontro geral que é quinzenal onde que a gente comenta (...) todo o decorrer da semana, cada um na sua licenciatura comenta o que está acontecendo e ali a gente troca experiências</p>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas, percepções sobre a profissão

<p>ex-participante 7- GF</p>	<p>(...) 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</p> <p>(...) no primeiro ano [de participação no ped] 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 (...)</p> <p>Na história eu acho que no primeiro ano funcionou (...), no primeiro ano teve uma um diálogo entre teoria e prática e depois mudou a coordenação e aí se perdeu, infelizmente, pelo o menos que eu percebi (...). Era interessante o início(...), acho que era um grupo de 18 ou 19 pessoas e (...) a gente estava com muita força (...), com argumento formado e tal. A gente estava incomodando bastante inclusive o próprio departamento de história (...). É então nós conseguimos uma atenção bacana e uma discussão entre teoria, outros professores também se envolveram com o projeto. Agora no segundo ano essa (...) prática, achei que foi uma perda muito grande</p>	<p>Experiências de formação, percepções sobre a profissão, desenvolvimento de práticas, importância e estímulo à entrada na profissão docente</p>
<p>ex-participante 3 - GF</p>	<p>acho que tem um aspecto interessante que eu percebo dessa relação teoria e prática que é a questão do tipo de metodologia que a gente utilizou no ped, uma metodologia de ensino que é a metodologia de ensino do projeto (...)</p> <p>(...) então a gente conseguiu desenvolver um trabalho ao longo do ano inteiro com os alunos (...)</p> <p>(...) 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</p>	<p>Experiências de formação, desenvolvimento de práticas, percepções sobre a profissão</p>
<p>ex-participante 2 – GF</p>	<p>(...) o ped nos dá a oportunidade de nos aproximarmos do nosso campo de trabalho (...). É um desafio porque a gente cheio de teoria, pelo menos na educação física (...) o curso tem se distanciado um pouco da prática por uma série de questões históricas, e quando chega lá na escola, a gente vai colocar em prática aquilo que a gente está vendo mesmo na teoria, aquilo que os professores estão passando (...)</p> <p>(...) 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</p>	<p>Experiências de formação, desenvolvimento de práticas</p>

ex-participante 2 - GF	<p><i>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</i></p> <p><i>(...) 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</i></p>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas
ex-participante 2 - EA	<i>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.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas
ex-participante 1 - EA	<i>As aulas práticas que propusemos na escola todas investimos por conta própria na sua execução. Acho que na minha área fica complicado executar aulas práticas porque nem sempre se tem um espaço físico adequado pra tal, além do problema de logística em levar alguns materiais. De certa forma o programa ped nos proporciona até pensar na exequibilidade da prática docente como um todo.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas, percepções sobre a profissão
ex-participante 5 - EA	<i>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.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas
ex-participante 4 - EA	<i>Nessas reuniões falávamos da semana nas escolas, líamos 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.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas, percepções sobre a profissão
ex-participante 6 - EA	<i>Essa articulação ocorreu o tempo todo. Antes de cada intervenção do meu grupo era discutido com o nosso orientador, para que mudanças fossem feitas, de forma que as aulas tivesse o melhor grau de qualidade.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas
ex-participante 7 - EA	<i>O programa nos dá condições de aplicar o nosso conhecimento de maneira interessante no ensino. Isso se dá através de projetos e oficinas que são planejadas acerca de certo conteúdo.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas

ex-participante 8 - EA	<i>No caso do ped História teoria e prática foram articuladas desde a primeira reunião, até passando pela aplicação da oficina, até a elaboração dos artigos que fizemos. Não é possível se pensar um ensino significativo de história sem que haja articulação prática/teoria.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas
ex-participante 9 - EA	<i>Antes de executarmos qualquer proposta, discutíamos sobre a sua eficiência e sua importância teoricamente. Se era viável realizar a prática e como isso deveria ser feito. Com toda a certeza, as reuniões entre os integrantes e essa articulação entre teoria e prática foram de suma importância em todo o processo.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas
ex-participante 10- EA	<i>(...) 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). O que era compreensível devido ao status da pesquisa nas avaliações da CAPES, e por antes já ser a cultura predominante no meio acadêmico. Mas, ironicamente, não deveria ser aceitável, e lá parecia naturalizado. Como em dois anos de iniciação à docência os licenciandos não têm contato sequer com uma pauta? Os projetos em si eram semelhantes aos da extensão, inclusive algumas extensões também se davam em escola, eram intervenções, mas com o diferencial de o professor da escola também ser bolsista. A oportunidade de diálogo entre as instituições não foi bem aproveitada, e as poucas iniciativas por parte da universidade pra que isso fosse mudado foram insuficientes.</i>	Experiência de formação, percepções sobre a profissão, importância e estímulo à entrada na profissão docente

<b>Quadro 3 – Respostas do grupo focal e da entrevista aberta ao tópico: Reflexão sobre a formação profissional sem a participação no PIBID</b>		
<i>Ex-participante</i>	<i>Respostas</i>	<i>Indicador</i>
ex-participante 1 - GF	<p><i>Seria diferente, seria um baque e tanto (...)</i></p> <p><i>(...) e como lidar com isso [choque de realidade]? Agora o ped ele ajuda nesse sentido a perseverança, vocês colocaram bem isso aí, achei fundamental (...), eu quase desisti nas 3 primeiras semanas</i></p> <p><i>mas o ped ajudou muito nisso: a forma de enxergar a educação, de enxergar alguns caminhos metodológicos que a gente não conseguiria ver dentro do curso e fora dele. Pra gente estudar também o tempo acaba sendo muito restrito, você tem n turmas, outras atividades, outros trabalhos, quando você vê seu tempo já acabou, você não conseguiu ler seu texto (...), ler um artigo, pensar em uma nova forma metodológica. A gente conseguia fazer isso dentro do ped, inicialmente</i></p>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas, importância e estímulo à entrada na profissão docente
ex-participante 2 - GF	<p><i>(...) acho que esse contato com a realidade, com o que acontecia dentro da escola, dentro da sala dos professores, na coordenação pedagógica, a direção é muito importante. Se não fosse o ped, eu iria está distante, só iria vê-la agora</i></p>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão
ex-participante 6 - GF	<p><i>eu acho assim: no meu caso, se não fosse a experiência do ped, eu iria cair mais pro âmbito da pesquisa, tomar a postura de algumas pessoas que falam: “Ah! sala de aula, eu estou fora, vou correr disso ou eu não sobreviveria nem as primeiras 3 semanas”.</i></p> <p><i>(...) esse componente da perseverança é fundamental ou eu acabaria indo pra outra área (...). Acho que isso não acontece só na área de História, acho que é uma tendência acontecer da maneira como você vive esse momento inicial da licenciatura (...)</i></p>	Experiências de formação, importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão
ex-participante 7 - GF	<p><i>eu acho que o ped abriu possibilidades, acho que a questão-chave é essa possibilidades. Você pode pensar outras coisas, eu não tenho uma visão romântica do ped: oh projeto mudou a minha vida, revolucionou a minha vida e tal. Não, bem pé no chão, acho que abriu possibilidades, conheci textos, discuti teóricos que na academia não dava, apliquei metodologias que não tinha aplicado, que eu nem conhecia. Hoje eu sei que existem essas possibilidades, que eu utilize ou não utilize cabe da turma, da minha comunicação com a turma, a minha prática mesmo</i></p>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão, desenvolvimento de práticas



ex-participante 7 - EA	<i>Atualmente leciono em um nível de ensino diferente do qual trabalhei no programa. 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 (...).</i>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão, desenvolvimento de práticas
ex-participante 8 - EA	<i>Evidentemente não seria igual, afinal cada experiência pessoal incide na prática docente. 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.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas, percepções sobre a profissão
ex-participante 9 - EA	<i>O programa me ajudou a viabilizar planejamentos coerentes e flexíveis a 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.</i>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão
ex-participante 4 - EA	<i>Com certeza ela seria diferente. Me familiarizar com o ambiente escolar, principalmente o ambiente da escola pública foi importante para eu saber o que aqueles alunos esperavam das minhas aulas e principalmente quais eram seus desejos.</i>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão

<b>Quadro 4 – Respostas do grupo focal e da entrevista aberta ao tópico: Influência do PIBID na prática pedagógica</b>		
<i>Ex-participante</i>	<i>Respostas</i>	<i>Indicador</i>
ex-participante 1 – GF	<i>(...) 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</i>	Experiências de formação, percepções sobre a formação
ex-participante 2 - GF	<i>(...) 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 (...)</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas, percepções sobre a profissão, importância e estímulo à entrada na profissão docente
ex-participante 8 - GF	<i>Bom eu (...) hoje eu não estou lecionando, mas eu tive uma experiência antes de entrar no ped que foi no Tempo Integral na escola pública municipal (...). Hoje eu tenho uma outra visão, até mesmo vendo os outros professores lecionarem, hoje eu tenho outra visão com base no ped e o que a faculdade está me proporcionando (...). Muito conteúdo que eles aplicam [os professores da educação básica], e a gente tem que aplicar conteúdo sim, mas de uma outra forma. (...) creio que o ped com certeza na minha futura prática (...) vai ajudar muito</i>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão,
ex-participante 6 - GF	<i>(...) a minha prática tento mudar no sentido de tentar chegar próximo a realidade do aluno. Outra coisa que eu percebi também a capacidade de improvisar, foi uma das coisas que a gente mais aprendeu no ped. Apesar de todos os problemas conseguir lidar com as situações de uma maneira melhor, acho que além disso o principal que eu percebo hoje conversando com as pessoas assim do meu período que não foram pra sala de aula, eu explico as coisas que têm acontecido comigo nesses 2 meses, eu percebi que pelo menos do meu lado há um esforço maior de tentar fazer as coisas, mesmo que eu tenho muitas dificuldades. Então eu acho meio subjetivo isso, mas a perseverança é uma das coisas que eu mais percebi, veio em decorrência no ped tentar, perseverar com a prática mesmo percebendo todas as dificuldades, mesmo percebendo que eu estou numa aula com 45 adolescentes de 16 anos, eu mal tenho espaço pra caminhar quanto mais pra fazer um círculo ou qualquer outra coisa, mesmo assim perceber que uma boa parte dos alunos não querem nada assim continuar tentando (...)</i>	Experiências de formação, percepções sobre a profissão, importância e estímulo à entrada na profissão docente

ex-participante 3 - EA	<i>Mesmo já tendo experiência em sala de aula com o Ensino Fundamental I, percebo que meu compromisso em planejar aumentou. Hoje busco materiais de qualidade, visando sempre oferecer uma aula de qualidade eficaz. Minha didática foi aprimorada a partir da observação da prática de outros professores.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas
ex-participante 6 - EA	<i>Por meio do ped pude perceber que novas práticas são possíveis de serem aplicadas, e que com determinação e coragem é possível mudar e aperfeiçoar a nossa prática docente.</i>	Experiências de formação, importância e estímulo à entrada na profissão docente
ex-participante 7 - EA	<i>Com certeza o programa influencia nas práticas pedagógicas na escola, desde que estejamos preparados e abertos a elas. Pois essas práticas exigem maior planejamento e muitas vezes na correria no dia a dia de um professor isso não é possível. Sempre tento conciliar essas novas práticas com o método tradicional, pois acho que o melhor é fazer uma combinação dos dois. Devido ao fato, de tanto os alunos quanto os professores não estarem preparados para novas práticas o tempo todo.</i>	Experiências de formação, desenvolvimento de práticas
ex-participante 8 -EA	<i>Não posso dizer que houve modificação, afinal, o ped está inserido em meu processo formativo. Cada experiência cotidiana me faz repensar minha prática todos os dias, e dessa forma o ped se insere nessa perspectiva.</i>	Experiências de formação,
		Experiências de
ex-participante 7 - GF	<i>(...) 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 do que eu até pensava estar (...)</i>	formação, desenvolvimento de práticas, percepções sobre a profissão

<b>Quadro 5– Respostas do grupo focal e da entrevista aberta: Reflexões sobre as experiências de formação no PIBID e prática pedagógica posterior ao programa</b>		
<i>Ex-participante</i>	<i>Respostas</i>	<i>Indicador</i>
ex-participante 1- GF	<p>(...) em relação ao projeto é distante, muito distante. Hoje eu trabalho muito assim (...) eu parto da prática pra gente chegar na parte teórica. Na teoria o ped faz ao contrário, você vai fazer o caminho mais surreal assim pra chegar na parte prática. Eu penso muito na forma, a gente primeiro aprende a falar, depois aprende a(...), vai pra escola pra poder decodificar, ler, escrever. (...) se o aluno não aprende a tocar nada, como é que eu vou falar com ele que o que tem nos conteúdos de um acorde, de uma harmonia, de uma melodia ou de qualquer outra coisa (...), que pra ele não vai fazer sentido, ele não sabe praticamente aquilo. Então a gente sempre fala levar ao lado da prática do aluno o que ele vive o que ele vivencia e tirar dali a ampliação. Se ele não vivencia a parte prática como que eu vou tirar (...), ampliar aquilo ali sendo que aquilo ali não existe. Entendeu? Então no projeto fica vago isso também (...)</p> <p>eu vejo muito assim: vamos trabalhar a atividade, [a atividade] só tem sentido nela mesmo, é um coisa vazia, você trabalhou a atividade y beleza, acabou a atividade, - ah beleza, e aí? O que você ampliou exatamente ali? Da onde você partiu? O que você fez é muito vago</p>	Desenvolvimento de práticas, percepções sobre a profissão
ex-participante 2 - GF	<p>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 (...)que a gente fazia e eu não sei como que dava certo, não sei se é porque eu tinha vários monitores pra uma turma só se é ... não sei como porque dava certo, mas eu vi que é um comportamento, é algo diferente eu não consigo definir (...)</p>	Percepções sobre a profissão, importância e estímulo à entrada na profissão docente, desenvolvimento de práticas

<p>ex-participante 3 - GF</p>	<p><i>(...) essa questão da relação da teoria e prática é interessante porque é uma metodologia que é muito legal, é fantástica, mas desde que você dê uma aula por semana. Assim porque isso, ele [o professor supervisor do subprojeto] falava com a gente assim: 'olha é realmente o que vocês fazem aqui é muito legal, eu acho um máximo adoraria tentar fazer, mas eu dou aula em uma escola municipal no Cabanas e dou aula nessa escola estadual aqui, eu tenho 16 turmas, eu tenho sei lá é quase mil alunos, não tem como, eu não consigo dentro da minha realidade e eu preciso desses 2 cargos pra eu sobreviver'. Então tem uma série de dimensões ali que as vezes quando a gente está nessas discussões fechadas da academia, a gente esquece nem se dá conta de que isso é impraticável em algumas vezes dentro do dia a dia da sala de aula, é claro que alguma coisa ou outra a gente consegue levar a gente consegue adaptar, mas até essa ideia de que algumas coisas precisam de adaptação mesmo a uma realidade que foge daquilo ali (...)</i></p>	<p>Percepções sobre a profissão, desenvolvimento de práticas, importância e estímulo à entrada na profissão docente</p>
<p>ex-participante 7 - GF</p>	<p><i>(...) 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 (...)</i></p> <p><i>A aplicabilidade teórica dá. Eu estou dando aula em uma escola no distrito que é (...) uma comunidade muito complicada e a própria Superintendência de Ensino criou o título de escola difícil que eu acho horrível, mas enfim (...). (...) aplicabilidade teórica eu consigo nas minhas aulas, está bacana como funcionava no ped. Só que aparece outras coisas, tem outras coisas que você tem que fazer. Você tem que chegar e procurar carteira pra todo mundo, você tem que ver se tem giz, você tem que ver se os meninos estão [na sala], se almoçaram. Então você tem que procurar outras coisas e no meio disso aplicar a teoria pedagógica, a teoria (...) do ensino de História e coisas e tais. Aplicabilidade teórica há, mas (...) estou vendo que tem outras coisas que você tem que colocar ali no meio se não funciona, não dá certo</i></p> <p><i>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 do que eu até pensava estar</i></p>	<p>Desenvolvimento de práticas, percepções sobre a profissão, importância e estímulo à entrada na profissão docente</p>
<p>ex-participante 9 - EA</p>	<p><i>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 sócioafetivo desenvolvido com o aluno.</i></p>	<p>Percepções sobre a profissão, importância e estímulo à entrada na profissão docente, desenvolvimento de práticas</p>

<b>Quadro 6– Respostas do grupo focal e da entrevista aberta ao tópico: Pensando a valorização da profissão no momento da formação</b>		
<i>Ex-participante</i>	<i>Respostas</i>	<i>Indicador</i>
ex-participante 1- GF	(...) tinha um horário fixo na semana pra 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 (...)	Importância e estímulo à entrada na profissão docente
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 (...)	Importância e estímulo à entrada na profissão docente
ex-participante 2 – GF	Na minha escola por exemplo, quando eu trabalhei acho que (...) a escola não tinha conhecimento do projeto, da importância do projeto, achavam que a gente ficava lá sem fazer nada(...). A direção da escola não (...) contribuiu pra (...) valorizar o profissional (...), mas nós fomos também muito questionados 'o que vocês estão fazendo aí?' Acho que a escola estava sem conhecimento da importância do projeto, então eles achavam que a gente estava lá (...) sendo pago pra não fazer nada (...)  Pra mim o ped contribuiu pra afirmar a minha posição (...) frente a prática. Por mais que tenha os desafios, as dificuldades, mais (...) eu tenho certeza que dá certo porque não foi só estágio, foi o ped também. É um programa pra valorizar aqueles que realmente querem. Então eu sei que dá certo, tem as limitações e tudo mais, foi pra reafirma a prática (...)	Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão, experiências de formação
ex-participante 7 -GF	(...) um projeto que dá uma bolsa pra o professor eu acho que isso é fantástico, isso é bacana sim, o professor supervisor também recebe uma bolsa, eu acho que isso é muito importante, embora há uma briga dentro da escola  (...) 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 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 (...)	Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão, experiências de formação

<p>ex-participante 2 – GF</p>	<p><i>Na minha escola por exemplo, quando eu trabalhei acho que (...) a escola não tinha conhecimento do projeto, da importância do projeto, achavam que a gente ficava lá sem fazer nada(...). A direção da escola não (...) contribuiu pra (...) valorizar o profissional (...), mas nós fomos também muito questionados 'o que vocês estão fazendo aí ?' Acho que a escola estava sem conhecimento da importância do projeto, então eles achavam que a gente estava lá (...) sendo pago pra não fazer nada (...)</i></p> <p><i>Pra mim o ped contribuiu pra afirmar a minha posição (...) frente a prática. Por mais que tenha os desafios, as dificuldades, mais (...) eu tenho certeza que dá certo porque não foi só estágio, foi o ped também. É um programa pra valorizar aqueles que realmente querem. Então eu sei que dá certo, tem as limitações e tudo mais, foi pra reafirma a prática (...)</i></p>	<p>Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão, experiências de formação</p>
-----------------------------------	--	--

<b>Quadro 7– Respostas do grupo focal e da entrevista aberta ao tópico: Estímulo a prosseguir na carreira</b>		
<i>Ex-participante</i>	<i>Respostas</i>	<i>Indicador</i>
ex-participante 8 - GF	<p>(...) a gente fez uma apresentação, eu trabalhei com a licenciatura de Ciências. Lá [na escola] o laboratório de Ciências estava pra guardar carteira, foi muito interessante porque a gente tirou tudo, começou a usar e os professores que não usavam começaram a utilizar o laboratório. Fizemos feiras, participamos da Feira de Ciências, palestras oficinas pra os meninos, foi interessante. Então os professores no início tinham uma visão antiga, mas aí eu vi que nós motivamos alguns professores a fazer aulas práticas no laboratório foi muito interessante sim (...)</p> <p>(...) o ped sim (...) podemos dizer assim que é uma resposta que a gente vai ter será que é isso mesmo eu quero ser docente, eu já tive colegas que chegou a participar do ped e disse eu quero mudar de área, não é essa a minha praia, é o primeiro contato</p>	Importância e estímulo à entrada na profissão docente, desenvolvimento de práticas, experiências de formação
ex-participante 1- GF	<p>(...) acredito que estimula sim (...), eu acho que a gente passa por tanta coisa dentro do projeto que é (...) igual vocês falaram, a gente chega meio preparado pras 3 primeiras semanas, se você resistir aquele início ali, começa a entrar no ritmo da escola, aí quando você entra no ritmo da escola, você se torna parte dela (...). E isso a gente aprende muito no ped porque quando você chega lá já chega olhando com um olhar de fora e muita coisa que inicialmente pra você pode ser absurdo, mas que depois você olha e fala: - não realmente pra aquele momento tem que se daquela forma. Então eu acho que contribui pra forma como a gente enxerga a escola, a gente enxerga a educação e como que a gente vai trabalhar no meio daquele contexto (...)</p>	Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão, experiências de formação
ex-participante 3 - GF	<p>(...) 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, 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</p>	Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a formação



<p>ex-participante 6 - GF</p>	<p><i>É pelo menos no meu caso, eu já tinha essa tendência pra esse campo. Nesse processo de seleção, da minha seleção pra bolsista do ped ficou tão claro que eles me selecionaram, contribuiu tanto pra dar um direcionamento pra minha graduação que chegou ao ponto da minha monografia quanto do meu projeto de mestrado foram nessa mesma área do ensino de história, vou continuar pesquisando nessa mesma área. Então o ped foi fundamental pra dar esse direcionamento, dar um reforço a algo que já tinha essa que é tendência de trabalhar na sala de aula mesmo (...)</i></p> <p><i>eu acho assim: no meu caso, se não fosse a experiência do ped, eu iria cair mais pro âmbito da pesquisa, tomar a postura de algumas pessoas que falam: 'Ah! sala de aula, eu estou fora, vou correr disso ou eu não sobreviveria nem as primeiras 3 semanas'. Esse componente da perseverança é fundamental ou eu acabaria indo pra outra área (...)</i></p> <p><i>eu percebi que pelo menos do meu lado há um esforço maior de tentar fazer as coisas, mesmo que eu tenho muitas dificuldades. Então eu acho meio subjetivo isso, mas a perseverança é uma das coisas que eu mais percebi, veio em decorrência no ped tentar, perseverar com a prática mesmo percebendo todas as dificuldades, mesmo percebendo que eu estou numa aula com 45 adolescentes de 16 anos, eu mal tenho espaço pra caminhar quanto mais pra fazer um círculo ou qualquer outra coisa, mesmo assim perceber que uma boa parte dos alunos não querem nada assim continuar tentando (...)</i></p>	<p>Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão, experiências de formação</p>
<p>ex-participante 2 - GF</p>	<p><i>(...) eu vejo um lado também (...) será que está estimulando o professor que já está lá, que não participou do ped? Eu não sei se foi a opinião principal que eu tive do ped, mais (...) eu vi na minha área, tenho visto que não tem estimulado a mudar a prática deles. O ped tem (...) mesmo até no sentido da bolsa, o professor supervisor tem, recebe o conhecimento, recebe informações, isso tem importância. Então com a realidade ali [na escola] podem contribuir com a experiência deles, mas eu tenho visto que a contribuição com certeza tem, mas a meu ver é muito pouco pra mudar a prática (...). Eu acho que o ped por ser um programa nessa dimensão, poderia também, não só a gente que está saindo da universidade, eu acho que poderia ter uma mobilização maior (...) pra alcançar, pra contribuir pra escola, lá [na escola] não é só um professor abranger mais professores</i></p> <p><i>(...) 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 (...). Eu acho também que a gente consegue passar pra eles nosso ânimo, a nossa vontade de querer trabalhar, de querer mudar, de ver que vai dar certo. Então eu acho que também foi um desafio contribui pra esse (...) desenvolvimento dessa habilidade de superar as adversidades que a gente encontra ali (...)</i></p> <p><i>(...) acho que o ped contribui exatamente pra isso, pra gente perseverar, não desisti não porque a gente não ficou 4 anos mais os projetos que a gente participou à-toa, então eu acho que a contribuição do ped nisso aí foi fundamental</i></p>	<p>Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão, desenvolvimento de práticas</p>

ex-participante 10 -EA	<i>Isso se dá com a tentativa de equiparar o prestígio da docência ao prestígio da pesquisa, utilizando modelos semelhantes de seleção de projetos e bolsista e gratificando com bolsa de valor igual ou superior ao da pesquisa. (...). Equalizar os métodos de seleção e os valores da bolsa pode sim chegar a equalizar o prestígio (isso apenas durante a graduação, e ainda precisaria ser melhorado já que na seleção de pós-graduações iniciação à docência não é sequer considerado, e o Currículo Lattes nem tem a opção Iniciação à Docência, mesmo depois de 5 anos de projetos...). (...). A maior contribuição que vejo do PIBID é estimular os professores universitários, por meio de bolsas, a dar atenção às licenciaturas, mesmo que acriticamente.</i>	Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão
ex-participante 2 -EA	<i>Acredito que ao colocar o licenciando em contato direto com a atividade docente e proporcionar maior proximidade com o ambiente escolar do que o estágio, o PIBID auxilia o licenciado a se perceber enquanto professor e avaliar sua real vontade de seguir esse caminho. Aqueles que já tem interesse se sentem ainda mais motivados/estimulados, mas, por outro lado, acho que essa maior proximidade afasta aqueles que estavam pouco seguros de sua escolha pela licenciatura.</i>	Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão, experiências de formação
ex-participante 4 - EA	<i>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.</i>	Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão, experiências de formação
ex-participante 5 - EA	<i>Acredito que o programa conseguiu despertar na maioria dos alunos que participam/participaram do programa a vontade de prosseguir com a carreira docente, pois vemos o quanto é gratificante contribuir na educação dos nossos alunos e nos sentimos motivados a desenvolver um trabalho que realmente contribua pra formação deles.</i>	Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão
ex-participante 7 - EA	<i>Com certeza que o programa é uma forma de incentivar a profissão, o que desanima é conhecer a realidade das escolas, onde a violência predomina e o conhecimento e aprendizagem é o que menos importa. A realidade das escolas é muito frustrante pra quem quer ensinar e levar a profissão à sério.</i>	Percepções sobre a profissão
ex-participante 9 - EA	<i>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 sócioafetivo desenvolvido com o aluno. Acredito que o programa dá o passo inicial pra valorização do professor sim, mas precisa dar uma continuidade a essa valorização ao longo do tempo.</i>	Importância e estímulo à entrada na profissão docente, percepções sobre a profissão

