



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Brasília – DF
2013

EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA).

Orientadora: Prof^a Dr^a Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

Brasília – DF
2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1013369.

M929i Moura, Eduardo Junio Santos.
Iniciação à docência como política de formação de professores / Eduardo Junio Santos Moura. -- 2013.
161 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Professores - Formação. 3. Política pública. 4. Educação e estado. I. Viana, Cleide Maria Quevedo Quixadá. II. Título.

CDU 371.133.2

EDUARDO JUNIO SANTOS MOURA

**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Cleide Maria Q. Quixadá Viana
Orientadora – UnB/FE

Prof^a Dr^a Ilma Passos Alencastro Veiga
Examinadora interna – UnB/FE

Prof^a Dr^a Isabel Maria Sabino de Farias
Examinadora externa – UECE

Prof^a Dr^a Liliane Campos Machado
Examinadora suplente – UnB/FE

Trabalho aprovado em: 05 / 12 / 2013

Aos que acreditam, formam e fazem da educação um meio de transformação e de justiça social.

AGRADECIMENTOS

À minha família – Mãe, Pai, Irmãos, Irmãs, Sobrinhos e Sobrinhas – sem a qual eu não teria chegado tão longe; em especial a minha mãe – Natália – que nunca poupou esforços para me mostrar que o melhor caminho era o da escola; ao meu companheiro Cristiano Dias pelo amor, amizade, companheirismo, cumplicidade, incentivo e por me mostrar que um mais um é sempre mais que dois; às minhas irmãs – Jane, Zezé, Dayse, Janice – que nem imaginam o quanto contribuíram para que eu conhecesse um mundo sensível desde criança.

Minha gratidão eterna!

À minha família felina: *Klimt*, Tarsila, Anita, *Bosch*, *Sophia*, *Basquiat*, BB e Perseu.

Aos meus amigos, em especial Jânio Marques Dias que confiou em meu trabalho desde os tempos de graduação; Alex Nassau, que não imagina o quanto subverte meu olhar com sua poética; ainda meus queridos: Jenilson, Geraldo, Carlos, Preto, Xico e Adriano.

À minha Orientadora Cleide pela paciência, sensibilidade, compreensão, carinho e pela oportunidade de seguir aprendendo sempre.

Às Professoras Dra. Ilma Passos, Dra. Isabel Farias e Dra. Liliane Machado por se disporem a ler meu trabalho e contribuírem com seus olhares.

Às Professoras Kátia Curado, Teresa Cristina, Lívia Freitas, Maria Emília, Otília Dantas e aos Professores Carlos Lopes e José Vieira pelas profícuas discussões.

Aos colegas Deniel, Taísa, Ana Corina, Deire, Jucilene, Clara, Rita, Lêda, Thiago, Marizete, Stephanie, Cristina e Ivanise.

Aos amigos Rômulo, Sé e Amanda pelo carinho com que me acolheram em sua casa em Brasília.

Aos sujeitos dessa pesquisa que tornaram possível nosso estudo.

Aos meus colegas de trabalho, alunos e alunas do Curso de Artes Visuais da Unimontes.

À Professora Lourdinha Drumond pelas oportunidades quando iniciei na profissão docente, seu apoio foi fundamental!

Aos artistas que fizeram as trilhas sonora e visual das minhas idas e vindas pelas estradas do cerrado entre Montes Claros e Brasília durante os últimos dois anos.

Meus sinceros agradecimentos!

*O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil,
a alienação e a intolerância é a emancipação humana.*

István Mészáros

*A lição sabemos de cor,
Só nos resta aprender.*

Beto Guedes

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.*

Manoel de Barros

RESUMO

A formação inicial de professores é tema da investigação que busca contribuir com a ampliação do debate desse campo epistemológico, considerando que o discurso de melhor qualidade da educação exige o compromisso e a efetivação de políticas de investimento na formação de professores. Situando a iniciação à docência como política de formação de professores, o estudo tem como objetivo analisar as ações e as estratégias formativas empreendidas pelo PIBID na Unimontes e suas contribuições à formação inicial de professores. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa que utiliza o levantamento bibliográfico para o aporte teórico de aspectos históricos, sociopolíticos e culturais da formação de professores e da profissão docente no Brasil; das políticas públicas nesse campo a partir da década de 1990 e suas implicações na contemporaneidade; do levantamento documental para análise da legislação e das políticas públicas de formação de professores implementadas nas últimas duas décadas, com foco na proposta do PIBID no âmbito nacional e na Unimontes e seu Projeto Institucional de Apoio e Incentivo à Docência. A partir da coleta de dados através das propostas de três subprojetos de iniciação à docência do PIBID Unimontes, de entrevistas semiestruturadas realizadas com três coordenadoras de área e de respostas a questionário autoaplicável por 58 (cinquenta e oito) acadêmicos bolsistas, estabeleceu-se um sistema de categorias de análise temática do conteúdo, sendo estas: a) saberes da profissão docente; b) relação teoria/prática; c) integração Universidade/Escola; d) pesquisa na formação docente; e) dimensões da docência. As análises permitiram identificar ações e estratégias formativas propostas pelos subprojetos, executadas pelas coordenadoras de área e o impacto na formação inicial de professores revelando três concepções/perspectivas de formação: tecnólogo do ensino, professor reflexivo e professor pesquisador. Verifica-se a contribuição do programa na aprendizagem de saberes necessários à atuação docente; em alguns momentos a promoção da unidade teoria/prática no sentido da *práxis* educativa e uma aproximação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica. Em alguns momentos, o programa assume o papel que seria do estágio supervisionado na formação; a pesquisa aparece como forte elemento na formação dos futuros docentes; em contradição, há deficiências em relação às dimensões da docência, como parte dos processos formativos nos quais a atuação docente não é autônoma. Há um considerável distanciamento das ações do PIBID em relação às demais ações formativas dos cursos de licenciatura aos quais se vinculam os subprojetos, percebendo-se duas formações em um mesmo curso, assim como uma implícita disputa entre PIBID e estágio supervisionado. Considera-se o PIBID como uma política que seria desnecessária se a formação de professores fosse assumida como compromisso do Estado brasileiro, como política pública em educação que considera a formação de professores desde a formação inicial e continuada a políticas de planos de salário/carreira à valorização profissional, numa visão de totalidade do fenômeno educativo, sem o considerar redentor das mazelas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Políticas públicas. Formação de professores. PIBID.

ABSTRACT

Initial teacher education is the subject of this research which seeks to contribute to the expansion of this epistemological field debate considering that the speech of better quality education requires commitment and effectiveness of investment policies in teacher education. Situating the initiation to teaching as a policy of teacher education, this study aims to analyze the actions and training strategies undertaken by PIBID - *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship) at Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros (State University of Montes Claros), and their contributions to the initial training of teachers. This is a case study with a qualitative approach which uses the literature for theoretical aspects of historical, socio-political and cultural aspects of teacher education and the teaching profession in Brazil, of public policies in this field from the 1990s and its implications in contemporaneity, from the documentary survey for the analysis of legislation and public policies implemented and deployed in the context of teacher education in the last two decades, focusing on the PIBID proposal nationwide and at Unimontes and its Institutional Project of Support and Incentive to Teaching. From the data collection through three PIBID-Unimontes proposed subprojects of introduction to teaching, semi-structured interviews with three area coordinators and answers to self-administered questionnaire by 58 (fifty eight) students granted with academic scholarships, a system of content thematic analysis categories was established, these being: a) Knowledge of the teaching profession b) Theory/practice Relation c) University/School Integration d) Research on teacher education, e) Dimensions of teaching. The analyzes have permitted the identification of the actions and training strategies proposed by subprojects and implemented by the area coordinators and the impact on initial teacher education revealing three education concepts/prospects: teaching technologist, reflective teacher and researcher teacher. There is a contribution of the program in learning of necessary knowledge for teaching performance, in some moments the promotion of the theory/practice unit in the sense of educational *praxis* and connection between the university and elementary schools. At times the program gets to assume the role that would be the one of the supervised practice; the research appears as a strong element in the training of future teachers; in contradiction, there are deficiencies in relation to the dimensions of teaching, as part of the formative processes in which teaching action is not autonomous. There is a considerable distance of PIBID actions in relation to other education activities of the education courses which are linked to subprojects, when two academic trainings can be perceived in the same course as well as an implicit dispute between PIBID and supervised practice. PIBID is considered a policy that would be unnecessary if the teacher education was taken as a commitment of the Brazilian State as a public policy in education that considers teacher education since initial and continuing education to policies of salary/career plans and professional appreciation in a vision of the entire educational phenomenon without considering it redeemer of the misfortunes of contemporary society.

Keywords: Introduction to teaching. Public policies. Teacher education. PIBID .

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Área de abrangência da Unimontes, em destaque o município-sede Montes Claros – MG	84
Figura 2 – Pesquisa na formação docente nas propostas de subprojetos	105
Figura 3 – Pistas das concepções/perspectivas formativas nas propostas dos subprojetos do PIBID Unimontes.....	112
Figura 4 – Dimensões da docência nos discursos das coordenadoras de área	124
Figura 5 – Inter-relação entre os conteúdos analisados	129
Figura 6 – O que motivou a participação no PIBID	130
Figura 7 – Saberes da profissão docente no olhar do acadêmico do PIBID	134
Figura 8 – Integração Universidade/Escola de Educação Básica no olhar do acadêmico.	136
Gráfico 1 – Tempo de participação dos respondentes no PIBID	130
Quadro 1 – Documentos utilizados na análise sobre a formação inicial de professores no Brasil e o PIBID	67
Quadro 2 – Categorias de análise temática de conteúdo	94
Quadro 3 – Comparativo de ações formativas do estágio e do PIBID	97
Quadro 4 – A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Editais 2007 e 2009, com o total de bolsas aprovadas	79
Tabela 2 – PIBID: Todos os editais, com o total de bolsas aprovadas	80
Tabela 3 – Bolsas concedidas pelo PIBID – ano 2012	81
Tabela 4 – Subprojetos que compõem o PIBID/Unimontes – ano 2009	87
Tabela 5 – Proporcionalidade de respondentes ao questionário por subprojeto	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES -	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
Anfope -	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd -	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Bird -	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
Capex -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC -	Conteúdos Básicos Comuns
CCBS -	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET -	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH -	Centro de Ciências Humanas
CCSA -	Centro de Ciências de Sociais Aplicadas
CEE -	Conselho Estadual de Educação
Cefet -	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cepal -	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNTE -	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONEd -	Congresso de Educação
Depe -	Departamento de Estágios e Práticas Escolares
Enade -	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
FAFIL -	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FE -	Faculdade de Educação
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FUNM -	Fundação Norte-mineira de Ensino Superior
Ideb -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES -	Instituição de Ensino Superior
IPES -	Instituições Públicas de Ensino Superior
IFES -	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
OCDE -	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU -	Organização das Nações Unidas

PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
Parfor -	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID -	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pnaic -	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE -	Plano Nacional de Educação
Pnud -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UnB -	Universidade de Brasília
Unesco -	Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef -	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unimontes -	Universidade Estadual de Montes Claros
UNCME -	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE -	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	33
2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL	47
2.1 Aspectos históricos, sociopolíticos e culturais da formação inicial de professores no Brasil	47
2.2 Processos de construção da identidade, profissionalização e profissionalidade docente	57
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	63
3.1 O Estado Brasileiro e as políticas públicas em educação	64
3.2 Do marco legal para formação inicial de professores ao PIBID	67
3.3 O PIBID como política complementar de formação inicial de professores	75
3.4 O Programa Institucional de Apoio e Incentivo à Docência da Unimontes	83
4 AÇÕES E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO PIBID UNIMONTES	91
4.1 Ações e estratégias formativas nas propostas dos subprojetos do PIBID Unimontes	94
4.2 Desvelando concepções/perspectivas formativas nas ações e nas estratégias empreendidas pelos coordenadores de área	113
4.3 Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar do acadêmico “pibidiano”	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	149
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	159
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	160
APÊNDICE C – Questionário	161

INTRODUÇÃO

Propor uma investigação sobre a formação inicial de professores implica adentrar em um campo epistemológico permeado pela contradição e pelos enfrentamentos ideológicos em que o jogo de interesses de uma pequena parcela dominante é priorizado em detrimento à melhoria educativa coletiva que se anseia na contemporaneidade. Ampliar o debate nesse campo é tarefa do pesquisador em educação comprometido com a produção de conhecimentos e investigar os processos de pensar e de fazer a formação dos profissionais que produzem a educação é dever dos que acreditam na transformação e na justiça social.

Ao longo dos últimos anos, os debates em torno da formação de professores tem se ampliado, e há um crescente interesse por parte dos que estudam o fenômeno educativo em compreender os caminhos para a melhoria da qualidade da educação em nosso país. Há um consenso entre os que pesquisam o campo da educação de que um desses caminhos passa por políticas de maior investimento na formação docente, inicial e continuada.

No que tange às políticas públicas em educação para o âmbito da formação docente, diferentes propostas formativas surgiram, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP n. 9, de 08/05/2001), do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado no ano de 2007.

É no cerne dessas diferentes ações e propostas, implantadas e implementadas ao longo dos últimos anos como estratégias formativas e políticas públicas de formação de professores da Educação Básica, que se encontra o nosso objeto de investigação: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A investigação que realizamos é fruto de nossas inquietações, problematizações e reflexões acerca da formação inicial de professores e de nossa atuação na docência no ensino superior da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. O interesse pelo tema nasce das experiências acumuladas como formador de formadores e de constantes discussões do coletivo de docentes na instituição formadora na busca por compreender os deslocamentos possíveis no campo da formação inicial de professores no contexto das atuais políticas públicas em educação.

A partir de alguns debates, certas inquietações foram se apresentando: as atuais políticas públicas em educação contemplam a formação inicial dos professores? De que modo a formação inicial de professores é tratada pelas atuais políticas educacionais? Quais as

propostas, os programas e os projetos destinados à formação inicial de professores? Sob qual perspectiva formativa são concebidas as políticas públicas para a formação docente? Quais as ações e as estratégias implantadas e implementadas via políticas públicas educacionais, no campo da formação inicial de professores?

A partir de tais inquietações, no centro da problematização desta investigação está a iniciação à docência como política para a formação inicial de professores, o PIBID, suas ações e estratégias formativas no contexto das licenciaturas ofertadas pela Unimontes e nossas considerações acerca do programa como uma das “novas estratégias” para a formação docente como política de formação – complementar – inicial de professores da Educação Básica.

Nesse sentido, cabe apontar que o PIBID “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010). Ainda segundo a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o PIBID, este visa incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica. O programa visa também, segundo a sua proposta, proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas e tecnológicas, além de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, e ainda incentivar as escolas públicas de Educação Básica a se tornarem protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como supervisores/coformadores dos futuros professores (BRASIL, 2013).

O PIBID tem provocado uma verdadeira corrida por uma formação de melhor qualidade nos cursos de licenciatura e esta deve ser uma constante e revela a preocupação com a necessidade de formação de um profissional docente preparado para enfrentar os desafios da educação na sociedade contemporânea, sendo necessárias para tanto, políticas de investimento contínuo na formação inicial e continuada do professor. Por outro lado, aproximando-nos de uma dimensão da crítica acerca do programa, preocupa-nos a proposição de políticas de formação complementar, como o PIBID, visto que, se essas propostas existem, é porque há um reconhecimento de que a formação dos professores não tem trilhado os melhores caminhos, ou os desejáveis, conforme o que se busca contemporaneamente a partir dos desafios educativos de nossa sociedade.

A partir de tais considerações é que, com esta proposta, investigamos a seguinte questão: de que forma(s) as ações e estratégias formativas empreendidas no PIBID, no contexto da Unimontes, têm contribuído para a formação inicial de professores da Educação Básica?

Para responder à questão analisamos as ações e as estratégias formativas empreendidas no programa – no contexto da Unimontes – e suas contribuições para a formação inicial de professores. Na esteira da nossa questão central de pesquisa, trazemos questões secundárias que se traduzem em objetivos específicos e que nos ajudaram a atingir nosso objetivo geral, sendo:

- Quais os aspectos históricos, sociopolíticos e culturais na formação inicial de professores no Brasil e suas influências e implicações no atual contexto?
- Quais as políticas públicas formuladas pelo Estado brasileiro para a formação inicial de professores nas duas últimas décadas?
- Qual é a proposta do PIBID no contexto institucional da Unimontes na promoção da formação inicial de professores?
- Quais as ações e as estratégias formativas propostas nos subprojetos e executadas pelos coordenadores de área do PIBID na Unimontes?
- Quais concepções formativas orientam as ações e as estratégias formativas empreendidas pelos coordenadores de área no PIBID em relação à formação inicial de professores?
- Quais são as contribuições e as fragilidades das ações e das estratégias formativas empreendidas no PIBID para a formação inicial de professores da Educação Básica?

Para responder a estas questões, buscamos:

- analisar os aspectos históricos, sociopolíticos e culturais da formação inicial de professores no Brasil e suas implicações na contemporaneidade;
- analisar as políticas públicas formuladas pelo Estado brasileiro para a formação inicial de professores nas duas últimas décadas;
- analisar a proposta do PIBID, no contexto institucional da Unimontes para a promoção da formação inicial de professores;
- identificar as ações e as estratégias formativas propostas nos subprojetos e executadas pelos coordenadores de área do PIBID na Unimontes;

- desvelar as concepções formativas que orientam as ações e as estratégias formativas empreendidas pelos coordenadores de área no PIBID em relação à formação inicial de professores;
- analisar as contribuições e as fragilidades das ações e das estratégias formativas empreendidas no PIBID para a formação inicial de professores da Educação Básica.

Justificamos que o PIBID é, hoje, um dos programas que mais cresce em número de concessão de bolsas dentre os programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à qual está vinculado; além disso tem se aumentado, a cada ano, o número de IES que têm aderido ao programa, sendo esse o fato que nos move na proposição e na realização desta investigação.

Compreendido aqui como política complementar de formação docente, considerando que toda política pública deve vir acompanhada de ações de planejamento e de avaliação dos seus impactos, em nossos levantamentos bibliográfico e documental, não verificamos, até o momento, nenhuma avaliação do PIBID e dos seus impactos no contexto da Unimontes, bem como não encontramos nenhuma avaliação oficial do programa desde o seu lançamento, em 2007, como parte das políticas educacionais demandadas pelo PNE 2001-2010 e PDE. A adesão ao programa e à sua proposta ainda é feita sem que estudos tenham sido realizados para analisar se as ações e as estratégias formativas empreendidas nos subprojetos de cada licenciatura participante, têm contribuído – e de que forma(s) – para a formação inicial de professores da educação básica. Havemos de questionar essas ações e estratégias formativas analisando se estas se configuram apenas em imediatismos que em pouco ou em nada, contribuem para a melhoria da formação docente, ou se existem contribuições significativas que justifiquem a proposta.

Nesse sentido, justificamos ainda que nosso estudo busca compreender uma dimensão fundamental para os anseios de uma (trans)formação do profissional docente, que é a sua formação inicial, entendendo que essa não é uma das dimensões formativas, não a única, mas parte importante e indissociável das demais; portanto, merece especial atenção, por se tratar da inserção e do ingresso de novos profissionais na carreira docente.

Mesmo tendo o foco localizado na Unimontes, o estudo mantém uma constante interlocução com a literatura do campo da formação docente nos cenários nacional e internacional. O estudo buscou ainda contribuir de forma significativa, para novas pesquisas sobre o tema, ampliando esse campo epistemológico, contribuindo para as ciências humanas e

sociais de uma forma geral que, vistas como grandes áreas, possuem vários campos interconectados que se complementam.

O estudo se desenvolve em quatro momentos. Apresentamos inicialmente o caminho metodológico que percorremos com o desenvolvimento de um estudo de caso de abordagem qualitativa, com a utilização de procedimentos de levantamento bibliográfico e documental; técnicas de entrevista semiestruturada e questionário autoaplicável, tendo como interlocutores três coordenadoras de área de subprojetos do PIBID Unimontes e cinquenta e oito acadêmicos bolsistas de iniciação à docência.

No primeiro capítulo trazemos uma discussão acerca dos aspectos históricos, sócio-políticos e culturais da formação de professores no Brasil, enfocando as concepções/perspectivas formativas que se alternaram, em um recorte a partir da década de 1970; contexto no qual a educação brasileira é marcada pela consolidação das relações capitalistas e da lógica de mercadorização, as ações no campo da educação fazem eco à ordem fabril, e as palavras de ordem são: produtividade, rendimento, eficiência e eficácia (SAVIANI, 2008a).

Com um olhar sobre o panorama em que veio se desenvolvendo a formação docente no Brasil enfocamos o contexto das duas últimas décadas nas quais as políticas em educação pareciam ganhar vigor, quando foi promulgada a LDB n. 9.394/96, e na década de 2000, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Buscando perspectivas formativas para além da prescrita nos documentos oficiais brasileiros – em que pesem as contradições e os contextos diversificados –, trazemos uma discussão acerca das propostas de formação do *professor como profissional* e da *profissionalização docente*, de Nóvoa (1995); Sacristán (1995) e Sarmiento (1994); a formação do professor com base na *relação ensino-pesquisa* abordada por André (2001); Lüdke (2001a, 2001b, 2001c) e Pereira e Zeichner (2008); a formação do professor numa *perspectiva crítico-emancipadora* defendida por Silva (2008, 2011) e Veiga (2009); e a proposta de Veiga (2010a) e Veiga e Quixadá Viana (2010) que apontam a formação do professor como um campo de possibilidades inovadoras no sentido de formação do *professor como agente social*.

Nossa abordagem, nesse primeiro capítulo, inclui ainda o debate acerca dos processos de constituição da identidade docente, compreendendo esse processo como espiralado e sempre infindo. Nessa perspectiva, corroboramos com a teoria sociológica da identidade em Dubar (1997, p. 104) ao afirmar que “a identidade nunca é dada, é sempre construída a

(re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”. Nesse debate, as questões que envolvem a profissionalização e a profissionalidade docente são discutidas na perspectiva de desvelar fatores que levam à desprofissionalização, à precarização e à proletarização do trabalho docente (HOYLE, 1982; CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1995; POPKEWITZ, 1995; SARMENTO, 1994; LÜDKE, BOING, 2004).

No segundo capítulo, buscamos analisar as políticas públicas para a formação docente no Brasil e, nessa perspectiva, refletir acerca do papel do Estado brasileiro na formulação das políticas de educação, desenhando um panorama do marco legal para a formação docente a partir da década de 1990, com a aprovação da LDB n. 9.394/96 e de seus desdobramentos – apontando as críticas (BRZEZINSKI, 1996, 2010; KUENZER, 1999; SCHEIBE, 2010; VEIGA, 1998, 2010a; VEIGA; QUIXADÁ-VIANA, 2010.) – até a atualidade, com a alteração desse documento para a inserção dos chamados “programas de incentivo à docência” em seu texto; assim, destacando o lugar do PIBID como política de formação complementar inicial de professores na contemporaneidade.

O terceiro capítulo é concebido como o momento de análise e de interpretação dos dados coletados. Desse modo, procedemos a uma análise do conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008; MINAYO, 2011) de dados a partir de três grupos de documentos: a) propostas de 3 (três) subprojetos que compõem o projeto institucional do PIBID na Unimontes; b) respostas a entrevistas semiestruturadas realizadas com 3 (três) coordenadoras de área do PIBID na Unimontes; c) respostas a um questionário autoaplicável por 58 (cinquenta e oito) bolsistas de iniciação à docência do referido programa no triênio 2010-2012.

A partir dessa seleção constituímos um *corpus* de análise e estabelecemos um sistema categórico de análise, definindo como categorias: I) saberes da profissão docente; II) relação teoria/prática; III) integração Universidade/Escola; IV) pesquisa na formação docente; V) dimensões da docência.

Na utilização desse sistema categórico aplicado aos três grupos de documentos analisados – análise dos subprojetos, entrevistas e questionários, – de forma inter-relacional e interconectada tentamos realizar um movimento que revelasse a essência do nosso objeto de estudos, com base em nossos objetivos e nos referenciais teóricos, buscando, a partir desse movimento, encontrar elementos de contradição, de mediação, de ideologia, de totalidade e de *práxis* entre o projetado, o executado e os impactos das ações e das estratégias do PIBID Unimontes na formação inicial do professor para atuar na Educação Básica.

Nesse movimento, chegamos a um conjunto de achados que nos revelam as possibilidades, as fragilidades, os conflitos, as tensões e as contradições da iniciação à docência como política de formação inicial de professores. Nossas considerações apontam para a necessidade de se repensar as políticas em educação no âmbito da formação de professores, em que, somente com uma visão crítica será possível perceber a existência de uma fragmentação dos processos formativos para a docência que é ratificada pela proposta do PIBID.

Cabe ressaltar que nosso estudo não se limita a discutir as contribuições do PIBID como política complementar à formação inicial de professores, mas, antes, propomos a ampliação do debate acerca da formação docente, em estreita relação com o fenômeno educativo, em sua totalidade, no seio das relações sociais.

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

A produção do conhecimento científico requer rigor e seriedade. O capítulo metodológico de uma dissertação é essencial para a avaliação que a comunidade científica fará dos achados da pesquisa (HAGUETTE, 2012). O delineamento da metodologia da pesquisa constitui-se ponto crucial para que os objetivos iniciais propostos sejam atingidos. Para Gil (2011, p. 49), “o delineamento da pesquisa refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados”.

Nesta investigação, adotamos uma abordagem qualitativa dos dados coletados que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.49), “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Creswell (2010, p. 2011), por sua vez, destaca que “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com um investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”.

A investigação nas ciências humanas e sociais sofreu grandes influências dos parâmetros investigativos advindos das ciências naturais e as tendências metodológicas nesse campo estiveram – e ainda hoje existem traços – atreladas aos paradigmas positivistas cuja medida é o parâmetro da ciência.

Ainda que sejam inegáveis as contribuições do positivismo às ciências de um modo geral, que o uso desse termo, contemporaneamente, possa ser considerado como pejorativo e, muitas vezes, deixe de reconhecer tais contribuições, é questionável que um único método seja aplicável a todas as situações e aos fenômenos a serem investigados nos mais diversos campos científicos.

Nas ciências humanas e sociais, a construção de métodos e de metodologias próprios é algo recente, identificando-se avanços a partir da década de 1970; algo necessário visto que, aspectos como compreensão e subjetividade são inerentes a essas ciências. Porém, há que se considerar a “juventude” dos campos epistemológicos que compõem as ciências humanas e sociais e suas especificidades.

A dicotomia quantidade/qualidade é uma discussão que permeia e permeará por algum tempo o campo investigativo das ciências humanas e sociais. A dimensão técnica das metodologias nessa relação aponta para um conflito e para disputa dos métodos (LUNA,

2008). Entretanto, Sánchez Gamboa (2009) defende que esse conflito circunscreve-se à dimensão técnica, devendo esse dualismo ser pensado “dentro de um todo que articula desde a coleta de dados até a visão de mundo e dos interesses cognitivos que os pesquisadores exprimem no processo de construção do conhecimento” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2009, p. 90).

Adentrando o debate sobre as abordagens quantitativa e qualitativa nas ciências humanas e sociais e da educação, Santos Filho (2009) aponta três teses básicas na relação desses paradigmas: 1. tese da diversidade incompatível; 2. tese da diversidade complementar; 3. tese da unidade. Compreender essas três teses leva a uma visão, ainda que não aprofundada na sua totalidade e evolução histórica, de como essas abordagens se relacionam na investigação científica contemporânea. Na tese da diversidade incompatível há o questionamento da coerência, da objetividade, do rigor e do controle científico da abordagem qualitativa pelos pesquisadores quantitativistas. A tese da diversidade complementar reconhece a complementariedade entre qualitativo e quantitativo, visto que, no campo da pesquisa educacional, não se pode alcançar os propósitos por um único paradigma. Na tese da unidade, quantitativo e qualitativo “estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica” (SANTOS FILHO, 2009, p.51).

A investigação em educação requer uma abordagem que se adeque à natureza do objeto pesquisado; ainda que a sua “relativa imaturidade teórica e metodológica” (*ibidem*, p.53) seja considerada, há que se levar em conta aspectos como a subjetividade, que é inerente a esse campo, requerendo abordagens que deem conta dessa complexidade.

Os estudos que, em sua coerência com a problematização levantada, optam por uma abordagem quanti/quali ou quali/quanti são os mais complexos e tendem a exigir uma maior experiência do pesquisador. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 63):

Particularmente os pesquisadores inexperientes que tentam combinar um bom plano experimental quantitativo com outro qualitativo deparam-se com sérios problemas. Ao invés de conseguirem um produto híbrido de características superiores acabam, normalmente, com algo que não preenche os requisitos de qualidade para nenhuma das abordagens.

Ao expor as dicotomias e complementariedades apontadas por alguns teóricos sobre as abordagens qualitativa e quantitativa na produção do conhecimento científico, pretendemos esclarecer que, neste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, dada a natureza do objeto e do problema de pesquisa no campo investigativo da educação. A abordagem qualitativa, aqui,

nos é imprescindível em uma dimensão analítico-crítica, pois fornece uma interpretação dos dados coletados capaz de revelar nosso objeto e de responder à nossa questão central de investigação.

As pesquisas no campo da educação que se utilizam da abordagem qualitativa tiveram um crescimento a partir da década de 1980, ainda que desde esse período até os dias atuais, sejam alvo de constantes indagações sobre o rigor científico, a validade e a generalização dos resultados alcançados. Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa: a) tem o investigador como principal instrumento; b) é descritiva; c) o interesse está no processo, e não apenas no produto ou nos resultados; d) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e) há ênfase no significado. Já Creswell (2010), além das características apontadas por Bogdan e Biklen (1994), acrescenta o “ambiente natural” no qual os dados são coletados, as “múltiplas fontes de dados” que são utilizadas pelo pesquisador qualitativo; a “lente teórica” do investigador na definição de conceitos, o caráter “interpretativo” desse tipo de pesquisa; e o “relato holístico” que se tenta desenvolver em um quadro complexo do problema investigado.

Pensar a pesquisa em educação em uma abordagem qualitativa requer pensar uma realidade que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21). Em uma abordagem qualitativa há que se destacar o papel do investigador ao interpretar os dados, dando-lhes significado, pois estes não falarão por si como os números, dependerão sempre da base teórica de estudos anteriores e de contribuições de pesquisadores pioneiros, bem como da criatividade do investigador.

O investigador que utiliza a abordagem qualitativa em sua pesquisa deve compreender que a escolha dessa abordagem não parte dele, mas de seu objeto de pesquisa. O objeto é que pede o tipo de abordagem à qual será submetido nos processos de coleta, análise e interpretação dos dados.

Na abordagem qualitativa, há algumas possibilidades metodológicas de tratamento da pesquisa científica; na perspectiva de revelar o objeto de estudo, nesta investigação, optamos pelo estudo de caso que, de acordo com Yin (2010, p. 39), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”.

O estudo de caso busca aprofundar o estudo sobre um caso e sua relevância dentro de um contexto de casos mais amplos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “o interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham ficar evidentes certas semelhanças com outros casos e situações”.

Por sua natureza flexível, o estudo de caso, apresenta algumas vantagens ao pesquisador, principalmente o principiante. Bogdan e Biklen (1994) recomendam, como primeiro projeto de investigação na área de educação, um estudo de caso, considerando que este poderá ser gratificante e possibilitar uma abertura para o estudo de casos mais complexos.

Dentre as vantagens do estudo de caso, estão: a possibilidade de aprofundamento nos estudos; o estudo contextualizado do fenômeno; a flexibilidade; o estímulo a novas investidas investigativas; a possibilidade de investigar o caso pelo “lado de dentro”; a compreensão de um processo; a possibilidade de utilizar diferentes enfoques teóricos e metodológicos (GIL, 2009).

Entretanto, apesar das vantagens destacadas, o estudo de caso apresenta algumas limitações, como: requerer muito tempo do pesquisador; não favorecer uma generalização dos resultados; tornar possível o processo de se tornar complexo; ter o pesquisador múltiplas competências; receber críticas sobre a sua validade (GIL, 2009).

Para a realização de um estudo de caso, além das vantagens e desvantagens que são características desse tipo de pesquisa, o pesquisador também deve possuir ou desenvolver características ou atitudes que podem contribuir para o sucesso da investigação proposta. O pesquisador de um estudo de caso deve saber conviver com as dúvidas e as incertezas que são próprias desse tipo de pesquisa, ser comunicativo, além de possuir a sensibilidade aguçada para a coleta dos dados, pois o pesquisador lida diretamente com os sujeitos, as situações e o ambiente da pesquisa.

Quando apontamos que a natureza do nosso objeto de investigação encontra amparo metodológico no estudo de caso, estamos excluindo algumas possibilidades de delineamento metodológico de nossa pesquisa com base, por exemplo, na pesquisa etnográfica, na pesquisa participante, na pesquisa de representação social, na pesquisa-ação e outras que, em vista da natureza e do enfoque do nosso objeto, não dariam conta de responder nossa questão de pesquisa, ainda que fossem realizadas em uma abordagem qualitativa.

Cabe, então, questionar o que distingue o estudo de caso de outras pesquisas e a nossa opção – que vai ao encontro da natureza do objeto – pelo estudo de caso. Sobre o que distingue o estudo de caso de outros tipos de pesquisa, Lüdke e André (1986, p. 21) afirmam que:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não ‘típico’, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco.

O caso que estudamos possui características que o tornam um caso único, bem como características que nos levariam a pensá-lo como apenas mais um dentre tantos outros de mesma natureza. O que torna esse caso único, ao nosso olhar, é que se trata do estudo das ações e das estratégias formativas de um programa que se configura como um incentivo à docência, como política para a formação de professores no contexto atual, uma política pública de formação – complementar – inicial de professores; uma iniciativa relativamente nova e inovadora; implantada na única universidade pública estadual do norte de Minas Gerais que atua na formação de professores da Educação Básica desde o ano de 1962, com licenciaturas em diversas áreas do conhecimento, que possui uma área de atuação que abrange cerca de um terço do estado onde está localizada e que é responsável pela formação dos professores de uma macrorregião há 51 (cinquenta e um) anos; uma IES que tem, atualmente, o segundo maior número de bolsistas no PIBID em todo o Brasil, que tem aumentado a cada ano a sua adesão ao referido programa e o número de bolsas oferecidas nessa modalidade de incentivo, contando, hoje, com 936 (novecentos e trinta e seis) acadêmicos-bolsistas, 135 (cento e trinta e cinco) supervisores e 42 (quarenta e dois) subprojetos e coordenadores de área; que tem como perspectiva atingir uma meta de 2.000 (dois mil) bolsistas até o ano de 2014 e que não possui, até o momento, nenhum estudo sobre as contribuições dessas ações e estratégias à formação inicial de professores.

Assim, as características assinaladas permitem-nos apontar o caso que estudamos como único; e os resultados a serem alcançados, passíveis de generalização no contexto em que se apresenta.

Nesse sentido, o universo da pesquisa é composto pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no contexto da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em sua primeira edição, no triênio 2010-2012, o qual engloba 12 (doze) subprojetos com propostas de ações e de estratégias formativas para as licenciaturas de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras/Espanhol, Matemática e Pedagogia.

Considerando-se o tempo limitado para uma pesquisa de mestrado e a natureza qualitativa da investigação como estudo de caso e dado o detalhe pretendido (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o estudo foi realizado por amostragem, de forma que selecionamos três subprojetos para a composição da amostra, num universo de 12 (doze) subprojetos, estabelecendo como critérios de seleção: a) o subprojeto ter participado do Edital n. 02/2009 Capes; b) ter início das ações no ano de 2010; c) não haver interrompimento das ações; d) não ter mudança de coordenador de área; e) possuir o mínimo de dez bolsistas participantes; f) ter coordenador de área com titulação de mestre ou doutor; g) ser realizado em escolas-campo de iniciação à docência no município de Montes Claros (MG); e h) o coordenador de área se dispôr a participar da pesquisa.

Como estudo de caso com abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen destacam que pequenas amostras são utilizadas nesse tipo de investigação, muitas vezes limitando-se o investigador a “traçar uma caracterização minuciosa de um único sujeito” (1994, p. 17), o que justifica a amostragem adotada neste estudo.

Para concretização deste estudo de caso, a coleta de dados se apoiou na realização de um levantamento bibliográfico e documental, sendo que o primeiro serve de base teórica para analisar o objeto nos aspectos históricos, sociopolíticos e culturais desvelando as implicações desses na formação inicial de professores, bem como as políticas públicas nesse campo nas últimas duas décadas e na contemporaneidade, realizando assim uma revisão da literatura nessa área.

Considerada de indiscutível importância, a revisão bibliográfica é apontada como um dos aspectos mais fracos em dissertações de Pós-graduação em Educação (ALVES-MAZZOTI, 2012). Entretanto, vale ressaltar que grande parte da dificuldade de estabelecer uma revisão bibliográfica que contribua para a compreensão do objeto de estudo está na inexperiência do iniciante na pesquisa que, muitas vezes, se vê cercado de uma infinidade de livros, textos, artigos, relatórios de pesquisa e outros, sem um direcionamento sobre o que fazer com todo esse material.

Por outro lado, há o pesquisador que se vê em um campo de estudos muitas vezes esvaziado de produção bibliográfica consistente que possa sustentar a sua proposta. Tal fato não se aplica à nossa proposta, pois, no campo epistemológico da formação inicial de professores e suas políticas, há uma extensa produção científica, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Diante dessa situação, o pesquisador deve fazer um levantamento daquilo que interessa em seu campo de estudo e, a partir desse levantamento, ir selecionando o material necessário para a dissertação. Segundo Alves-Mazzotti (2012, p. 44):

Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor o seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido.

Os estudos acerca da literatura existente na área de estudo e seu conhecimento aprofundado, além de permitirem ao pesquisador conhecer melhor seu objeto, contribuem para a familiarização com esse objeto, e ainda permitem selecionar a abordagem metodológica mais indicada para o tratamento do objeto. Evidentemente que, aqui, se desataca o papel do orientador na indicação de leituras que possam possibilitar trilhas a serem percorridas, evitando que o pesquisador iniciante se perca em meio a uma gama extensa de produções.

A revisão bibliográfica neste estudo prioriza produções (livros, artigos, ensaios, relatórios de pesquisa, anais, dissertações e teses) que abordam a formação inicial de professores, as políticas públicas para formação docente no Brasil e o PIBID, destacando-se para tal, as pesquisas e os estudos já realizados por André (1999, 2001, 2008); Gatti e Barreto (2009); Gatti, Barreto e André (2011); Bonetti (2006); Contreras (2002); Freitas (2002, 2007); Frigotto (2008, 2010); Formosinho (2009); Imbernón (2009); Lüdke (2001a, 2001b, 2001c); Lüdke e Boing (2004); Lessard (2006); Nóvoa (1995, 1997, 2009); Pereira (2006, 2008); Pimenta (2005); Sarmiento (1994); Silva (2008, 2011); Tardif (2002); Veiga (1998, 2008, 2007, 2009, 2010a, 2010b); Veiga e Quixadá Viana (2010); dentre outros.

Com o levantamento bibliográfico e a revisão da literatura empreendemos esforços no sentido de sistematizarmos um conjunto de informações que nos possibilitou analisar os aspectos históricos, sociopolíticos e culturais da formação inicial de professores e das políticas públicas para esse campo no Brasil, além das suas influências e implicações na contemporaneidade.

Esta proposta utilizou, ainda, a análise documental que, de acordo com Gil (2009, p. 76), “é imprescindível em qualquer estudo de caso”, e, segundo Lüdke e André (1986, p.38), “pode se constituir como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

No levantamento documental, utilizamos fontes oficiais que legislam sobre a formação docente no Brasil como fontes documentais primárias, o que permitiu analisar o marco legal para formação inicial de professores o papel do Estado brasileiro na formulação das políticas

públicas nesse campo, desenhando um panorama acerca da evolução das políticas públicas em educação, o que possibilitou localizar o PIBID nesse contexto.

Neste estudo, a partir de um levantamento documental acerca do PIBID no cenário nacional de políticas públicas em educação no âmbito da formação de professores, analisamos o programa desde o seu embrião, com o PNE 2001-2010, até a sua inserção como política de Estado na LDB n. 9.394/96, de forma que foi possível traçar também um panorama da evolução específica do programa.

No contexto da Unimontes, a análise documental partiu do Programa de Apoio e Incentivo à Docência, elaborado com base no Edital n. 02/2009 da Capes, quando a Universidade apresentou a sua primeira proposta de inserção no programa, a qual nos detemos para este estudo. Foram identificados documentos que regulamentam, implantam e implementam o funcionamento do PIBID na Unimontes; a utilização desses documentos permitiu conhecer os fundamentos norteadores do PIBID como política destinada à formação inicial de professores, as ações e as estratégias planejadas, bem como subsidiou a construção dos instrumentos de coleta de dados, como o roteiro de entrevista e o questionário autoaplicável.

Neste estudo, os interlocutores, sujeitos da pesquisa, são os acadêmicos-bolsistas e os coordenadores de área de três subprojetos selecionados para participação na pesquisa, conforme critérios estabelecidos; no universo da investigação, esses sujeitos são os que nos forneceram dados para uma análise crítica do objeto de pesquisa, contribuindo para responder à nossa questão central de investigação. Ressaltamos que todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), pelo qual foram informados sobre a pesquisa e seus objetivos, bem como sobre as formas de tratamento dos dados coletados e da divulgação dos resultados do estudo.

O estudo utilizou como instrumento de coleta de dados o roteiro de entrevista semiestruturado aplicado a três coordenadores de área de subprojetos do PIBID (APÊNDICE B) e o questionário autoaplicável, disponibilizado *online* aos acadêmicos-bolsistas (APÊNDICE C) através do *software online SurveyMonkey*¹. Cabe esclarecer que, assim como os entrevistados que assinaram o TCLE, os respondentes do questionário *online* foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, sobre a garantia do anonimato na página inicial do formulário, na qual foi esclarecido que, ao prosseguir para responder o questionário, o

¹ *SurveyMonkey* é uma ferramenta de questionário *online* destinada a pesquisas, enquetes, *feedbacks*, etc. O serviço é gratuito para tarefas básicas e torna possível a elaboração do questionário, o envio, a coleta dos dados, a categorização e a análise dos dados. Neste estudo a ferramenta foi utilizada para elaboração do questionário, o envio aos respondentes e a coleta de dados. Disponível em <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

respondente estava concordando em participar da pesquisa, bem como com os objetivos do estudo, sendo este um TCLE. Caso não concordasse, o possível respondente tinha a opção de abandonar o formulário e não participar da pesquisa.

O uso do roteiro de entrevista e do questionário autoaplicável justifica-se por serem esses instrumentos coerentes com o tipo de pesquisa a ser realizado por meio do estudo de caso com abordagem qualitativa.

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para a coleta de dados na pesquisa social. Consiste na obtenção de informações do entrevistado sobre determinado assunto ou problema (MARCONI; LAKATOS, 2007); pode ser realizada considerando-se o seu tipo de acordo com o propósito do entrevistador, podendo ser classificada como: estruturada, semiestruturada, não estruturada, livre e painel. Qual seja a opção feita pelo pesquisador em relação a essa técnica, precisamos considerar vantagens e desvantagens que poderão contribuir ou não para o alcance dos objetivos.

As vantagens da entrevista estão em poder ser realizada com diversos segmentos da população; apresentar maior flexibilidade na coleta, podendo o entrevistador repetir perguntas ou formulá-las de maneira diferente; o pesquisador poder observar as reações do entrevistado em relação a cada pergunta, ainda que esse dado não seja importante; é possível coletar dados que não estão em fontes documentais; as informações coletadas são diretas, precisas e imediatas. Algumas limitações da entrevista consistem na dificuldade de expressão e de comunicação que pode surgir entre as partes; na incompreensão às perguntas apresentadas; na possibilidade de o entrevistador influenciar o entrevistado em suas respostas; em haver uma indisposição do entrevistado em fornecer as respostas; em o entrevistado se sentir acuado ao dar algumas informações; no fato de ser o grau de controle sobre a coleta pequeno; em requerer muito tempo e ser difícil de ser realizada (*idem*).

Sobre a entrevista, Lüdke e André (1986, p. 33-34) apontam que

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Com a técnica da entrevista e um roteiro semiestruturado de perguntas foi possível levantar dados de forma direta, e o pesquisador manteve um contato mais próximo com os sujeitos. Vale lembrar que a seleção dos sujeitos entrevistados esteve condicionada à seleção

dos subprojetos, de acordo com os critérios pré-estabelecidos, sendo esses sujeitos os coordenadores de área de três subprojetos, como já explicitado anteriormente.

Assim, aplicados os critérios de seleção dos subprojetos, selecionamos três destes, sendo um da licenciatura da área de Ciências Humanas, outro da área de Ciências Exatas, e outro da área de Ciências Biológicas e da Saúde. No contato inicial com os selecionados, estes foram informados sobre a pesquisa, e, seus objetivos, e emitiram parecer concordando com a participação no estudo. Szymanski (2011, p. 20) define o contato inicial com os entrevistados, como sendo o momento em que:

O entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e qual o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para a gravação da entrevista e assegurado o seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar.

Na condução da entrevista, buscamos compor um roteiro de perguntas que nos permitiu, em sua posterior análise, identificar as estratégias e as ações formativas empreendidas pelas coordenadoras dos subprojetos selecionados, desvelando as intenções.

As entrevistas foram agendadas previamente com cada participante e realizadas na Unimontes, sendo que cada entrevistado sugeriu um espaço na Universidade onde se sentiria mais à vontade para a entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio e, em um segundo momento, foi realizada a sua transcrição literal e a devolução da mesma aos entrevistados, para que pudessem rever suas respostas, alterar alguma informação ou complementar outras, pois, para Szymanski (2011. p. 55):

O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção do entrevistado.

Os entrevistados receberam, através de correio eletrônico, o texto de transcrição do áudio da entrevista e foram informados de que poderiam realizar revisão e alteração, de quaisquer das informações fornecidas na entrevista. Todos os entrevistados devolveram o texto sem nenhuma alteração o que pressupõe uma concordância com todas as informações, literalmente transcritas.

De forma a complementar os dados coletados com a entrevista, outro instrumento que utilizamos na coleta foi o questionário autoaplicável. O questionário é definido como uma

técnica de pesquisa e também como um instrumento que é composto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas etc. (GIL, 2011). Assim como a entrevista, o questionário apresenta vantagens e desvantagens em sua utilização. O uso do questionário possibilita atingir um maior número de pessoas; implica menores gastos; garante o anonimato e não expõe os pesquisados à influência do pesquisador. Por outro lado, é uma técnica excludente, pois não atinge os que não sabem ler e escrever; impede o auxílio ao informante e não permite a interação (*idem*).

O questionário, no caso deste estudo, foi composto por questões abertas, fechadas e semiabertas e não teve interação pessoal, pois foi autoaplicável, o que permitiu seguir a abordagem qualitativa de análise dos dados proposta para esta investigação. Segundo Günther (2003, p. 2), “o questionário pode ser administrado em interação pessoal – em forma de entrevista individual ou por telefone; e pode ser autoaplicável através do envio por correio ou em grupos”.

No caso do instrumento autoaplicável (p. ex., enviado via correio), a introdução não somente precisa ser persuasiva, mas também deve conter toda a informação necessária para poder agir da maneira esperada pelo pesquisador. Embora se devam incluir algumas indicações claras de como entrar em contato com o responsável pela pesquisa, caso existam dúvidas, o esforço para pedir instruções adicionais pode fazer com que a maioria dos potenciais respondentes ignore o instrumento, em vez de se informar com o pesquisador (GÜNTHER, 2003, p. 4).

Para a construção e aplicação do questionário utilizamos o *software online SurveyMonkey* que permite que o questionário fosse construído, após sua construção foi realizado um pré-teste com alguns sujeitos, o que permitiu realizar alterações em algumas questões que não se apresentavam de forma clara. Posteriormente, o questionário foi enviado ao público-alvo e, depois de respondido, foi devolvido ao pesquisador.

A construção do questionário é uma tarefa complexa, pois exige do pesquisador uma organização do instrumento em detalhes que podem garantir o sucesso ou cavar o fracasso do mesmo. Na construção do questionário, há que se observar a forma, o conteúdo e a escolha das questões; como são formuladas as perguntas; o número de questões e a ordem das perguntas. Em nosso questionário, optamos por questões abertas e fechadas, escolhidas e formuladas visando atingir o objetivo de identificar as ações e as estratégias formativas executadas pelas coordenadoras de área do PIBID, desvelando as intenções das ações e sua contribuição para a formação inicial dos professores.

Vale lembrar que o questionário aplicado possui questões semiabertas que permitiram ao respondente expor informações de modo objetivo e subjetivo. A intenção não é quantitativa, de modo a atingir um grande número de sujeitos na coleta das informações, mas, sim, para permitir que todos os participantes tenham voz.

Com o questionário construído, verificamos a necessidade de realizar um pré-teste com o formulário. Segundo Gil (2011, p. 134), esse procedimento tem como finalidade “evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão etc.” Realizamos um pré-teste com 15 (quinze) bolsistas do PIBID de um subprojeto não selecionado para participar da pesquisa. Após o pré-teste ficou evidente a necessidade de diminuir o número de questões e de reformular outras, bem como de revisar a ordem das questões.

Os interlocutores, a quem foram aplicados os questionários, são os acadêmicos-bolsistas dos três subprojetos selecionados para participarem da pesquisa de acordo com os critérios pré-estabelecidos. O número de participantes foi condicionado ao número de bolsistas ligados ao subprojeto participante – bem como a amostra –, sendo que cada um dos subprojetos selecionados possui entre 20 (vinte) e 24 (vinte e quatro) bolsistas.

É sabido que um dos problemas da utilização de questionários na pesquisa em educação refere-se ao reduzido número de formulários respondidos. O universo total de respondentes é de 64 (sessenta e quatro), sendo que a meta era trabalhar com uma amostragem de 30% (trinta por cento) desse total. Assim, caso obtivéssemos 20 (vinte) formulários respondidos já teríamos uma amostra válida para nosso estudo. Após 30 (trinta) dias de disponibilização do formulário, obtivemos 58 (cinquenta e oito) formulários respondidos, o que valida nosso estudo e possibilita a generalização no contexto do objeto.

Os questionários foram respondidos *online*, por meio de um *link* que foi enviado por correio eletrônico aos respondentes. A utilização do questionário autoaplicável nesta investigação possibilitou que o participante respondesse em seu tempo, uma vez que o mesmo ficou disponível *online* durante 30 (trinta) dias. Assim, o tempo permitiu, ainda: a) que o pesquisado pudesse refletir sobre as suas respostas antes do envio; b) que respondesse às perguntas sem pressão do pesquisado; c) que respondesse às perguntas sem intervenção de terceiros; d) que, com o anonimato, fornecesse informações que muitas vezes não lhe fora permitido expor de outras formas.

A análise e a interpretação dos dados coletados, tanto da entrevista quanto do questionário, tomou por base a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 44), que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Franco (2008, p. 12), “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Tendo a mensagem como seu ponto de partida, é possível acrescentar que a análise de conteúdo é um meio para estudar as “comunicações” entre os homens, com ênfase no conteúdo das mensagens (TRIVIÑOS, 2011). Para Bardin (2011, p. 31), os objetivos da análise de conteúdo correspondem aos itens:

- *a superação da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
 - *e o enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão.

Na utilização desse método de análise de dados, adotamos o tema como unidade de registro, sendo esta a mais útil unidade de registro em análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Nessa perspectiva, as etapas seguidas no tratamento dos dados coletados foram de pré-análise com uma leitura inicial do material; a descrição analítica com foco na codificação, na classificação e na categorização; e a interpretação referencial, sendo que nesta fase foi realizado um aprofundamento na análise e no tratamento do material buscando desvelar um conteúdo latente (TRIVIÑOS, 2011). As categorias de análise foram definidas *a posteriori*.

Assim, estabelecemos um sistema categórico para a análise temática do conteúdo, definindo, como categorias: I) saberes da profissão docente; II) relação teoria/prática; III) integração Universidade/Escola; IV) pesquisa na formação docente; V) dimensões da docência. Essas categorias foram utilizadas na análise do conteúdo das propostas dos subprojetos, respostas em entrevistas realizadas com as coordenadoras de área e respostas de questionários autoaplicáveis por acadêmicos-bolsistas do PIBID Unimontes.

Ao realizar a interpretação dos dados com inspiração na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), tivemos a plena consciência da complexidade desse tipo de análise e compreendemos não ser possível desenvolvê-la nos moldes como propõe a autora, por isso, tratamos os dados de forma a aproximá-los ao máximo dessa concepção, considerando as limitações impostas pelo tempo para a realização da pesquisa em um programa de mestrado. Contudo, salientamos que tal tratamento pautou-se pelo rigor científico e pela seriedade que merece a investigação no campo das Ciências Humanas e Sociais.

A análise de conteúdo como processo analítico, dialético e crítico que empreendemos, a partir dos documentos, permitiu realizar um movimento de interconectividade de três momentos – análise dos subprojetos, entrevistas e questionários –, buscando com base em nossos objetivos e referenciais teóricos, encontrar elementos de contradição, mediação, ideologia, totalidade e *práxis* entre o projetado, o executado e os impactos das ações e das estratégias do PIBID/ Unimontes na formação inicial do professor para atuar na Educação Básica.

Com a investigação, buscamos atingir os objetivos do estudo, contribuindo para a ampliação do debate do campo epistemológico da formação inicial de professores e das políticas públicas de formação docente no Brasil, tendo a iniciação à docência como política de formação de professores no centro de nossa atenção.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

No atual contexto de discussões sobre as possibilidades de melhoria da qualidade da educação brasileira, a formação inicial de professores tem sido tema de sucessivos debates ao longo das três últimas décadas, suscitando calorosas discussões em torno desse que, sem dúvida, é um dos pontos mais importantes a ser considerado quando se pensa na melhoria da qualidade da educação. Pensar a formação de professores requer o (re)conhecimento de uma trajetória de lutas e de enfrentamentos históricos que apontam para a emergência de políticas públicas educacionais e de investimentos significativos nesse campo.

Nesta sessão, orientados por esse entendimento, empreendemos esforços no sentido de analisar os aspectos históricos, sociopolíticos e culturais da formação inicial de professores no Brasil e suas implicações na contemporaneidade. Discutimos os processos de constituição da identidade, da profissionalização e da profissionalidade docente, por compreender que tais processos são desencadeados na formação inicial e seguem o profissional em sua carreira docente, o que nos possibilita estabelecer relações desses com a realidade das instituições formadoras e com o campo de atuação na Educação Básica.

2.1 Aspectos históricos, sociopolíticos e culturais da formação inicial de professores

O discurso capitalista marcado por constantes contradições tem subordinado o campo educacional às disputas de poder político-econômico, atualmente, com “um rosto mais social” (FRIGOTTO, 2010), apontando para a formação de trabalhadores mais capacitados, mais flexíveis, criativos e polivalentes. No campo da formação dos profissionais da educação, especialmente o professor, esses discursos penetram com maior força, pois a ideologização de um professor criativo, competente e reflexivo encobre a verdadeira face neoliberal e capitalista que busca reestruturar as formas de acumulação de capital.

O campo da formação de professores é multidimensional e multifacetado, envolve conceitos de mundo, de sociedade, de educação, de docência, de docente, de escola, de ensino, de aprendizagem e, principalmente, de homem. Este compreendido como ser humano que não apenas raciocina, mas que sente. Veiga (2010, p. 26) aponta que “A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício

do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de avaliar”.

No Brasil, a formação de professores passou por inúmeras transformações de ordem social, política, econômica e cultural. O histórico da formação de professores confunde-se com a própria história da educação no país, bem como com a história da formação do país.

Nosso recorte histórico sobre formação dos professores no Brasil, parte da década de 1970, por considerarmos que é a partir desse período que se verificam algumas das transformações mais significativas e importantes para nosso estudo. Nesse decênio, a educação brasileira é marcada pela consolidação das relações capitalistas e da lógica de mercadorização. As ações no campo da educação fazem eco à ordem fabril, e as palavras de ordem são: produtividade, rendimento, eficiência e eficácia (SAVIANI, 2008a). O ensino técnico, propedêutico, e a formação de mão-de-obra suplantam outras visões de educação, como aponta Saviani (2008a, p. 369):

Difundiram-se então ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”.

A formação de professores na perspectiva tecnicista era concebida como instrumentalização, uma formação do *técnico em educação* (CANDAU, 1989, 2011; LIBÂNEO, 2007; MIZUKAMI, 2002, 2005; PEREIRA, 2006; SAVIANI, 2008a, 2008b; VEIGA 2007, 2010a). A partir da segunda metade dessa década, busca-se romper com essa concepção técnica e funcionalista, considerando-se a educação como prática social transformadora (CANDAU, 1989; FREIRE, 1996, 1998, 2010, 2011; GADOTTI, 2010; LIBÂNEO, 2010; SAVIANI, 2008b; VEIGA 2007, 2010a), ideia que refletirá nas formas de se pensar a formação docente. Sobre a educação como prática social, Libâneo (2010, p. 135) afirma que esta implica:

[...] a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, assumindo características determinadas conforme o modo de produção da existência humana vigente em determinada etapa histórica. [...] a educação, enquanto uma das formas de manifestação da prática social global, é instância de disputa entre classes sociais fundamentais: numa, serve como meio de acomodação (ajustamento) à ordem social estabelecida; noutra, como meio de superação de relações opressivas, atuando na mobilização dos sujeitos históricos numa ação conjunta pela emancipação humana.

Importa compreender que até então a prática e a formação docente eram vistas como algo neutro, isoladas em seu universo e sem nenhuma relação com os determinantes sociopolíticos; nessa perspectiva, o professor, segundo Pereira (2006, p. 16),

[...] era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes.

As reações e as transformações significativas nas concepções sobre a formação de professores iniciadas em fins da década de 1970 se fortalecem nos anos de 1980. Segundo Pereira (2006, p. 17), “esse movimento de rejeição à visão de educação e de formação de professores predominante na época ganha força, a tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista”. É nessa década que os debates sobre a formação de professores se ampliam; as pesquisas nesse campo começam a crescer e no centro das discussões, está a profissionalização, em contradição à proletarização do trabalho docente (CONTRERAS, 2002). Esses temas apontam para discussões além da racionalidade técnica, ampliando as discussões para o campo político.

Um dos mecanismos que, segundo os teóricos da proletarização, tem sido utilizado entre os professores como modo de resistência à racionalização de seu trabalho e à desqualificação, tem sido a reivindicação de seu *status* de profissionais. Não obstante, estes teóricos pensam que essa reivindicação nem sempre foi um modo de resistência, mas que, em algumas ocasiões, ocorreu o contrário, encobrendo ideologicamente a crescente proletarização (CONTRERAS, 2002, p. 39-40).

Defende-se, então, uma ressignificação do trabalho docente a partir da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, e contra a desintelectualização do profissional docente. Nos discursos da época, é comum que apareça a ideia de formação do *educador* (CANDAU, 1989; PEREIRA, 2006; SCALCON, 2005).

A figura do *educador* dos anos 80 surge, então em oposição ao *especialista de conteúdo*, ao *facilitador de aprendizagem*, ao *organizador das condições de ensino-aprendizagem*, ou ao *técnico da educação* dos anos 70. Dessa forma, pretendia-se que os *educadores* estivessem cada vez menos preocupados com a modernização de seus métodos de ensino e com o uso de recursos tecnológicos e, cada vez mais, percebessem seu papel como de um agente sócio-político (PEREIRA, 2006, p.28).

A chamada “crise dos paradigmas” da virada dos anos de 1980 para os anos de 1990 levanta discussões para o campo das relações entre o ensino e a pesquisa na formação dos

professores, bem como para a superação da dicotomia entre teoria e prática e a aproximação entre as esferas da academia e da escola de Educação Básica. Ainda que, nessa perspectiva, a pesquisa do professor da Educação Básica estivesse circunscrita à pesquisa da sua própria prática, o que coaduna com as ideias de reflexão individualizada e com a de o professor convivendo com problemas pontuais e particularizados de sua prática docente, sem generalizações, recontextualizações ou reflexões coletivas e colaborativas.

Assim, a grande preocupação nos anos de 1990 passa a ser com a formação do *professor-reflexivo* (Schön, 2000), ou do professor crítico-reflexivo ou intelectual reflexivo, que será alvo de críticas. É preciso esclarecer que o conceito de professor reflexivo é apresentado por Donald Schön no contexto norte-americano, ainda na década de 1980, e apresenta um estudo acerca da formação de profissionais de um curso de arquitetura baseado na epistemologia da prática. Os estudos de Schön têm clara influência deweyana e são de conhecimento tácito, com foco no “aprender a fazer fazendo”. A perspectiva formativa proposta por Schön (2000) entra no Brasil, ganha adeptos e logo adentra o campo da formação de professores.

O objeto de análise principal de Schön nunca foi propriamente o professor, mas suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras ideias no campo da educação [...]. O componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto (LÚDKE, 2001c, p.80).

As críticas ao que parecia ser um modelo formativo de “professor reflexivo” foram surgindo e pesquisadores como Pimenta (2008), Ghedin (2008) e Libâneo (2008) trouxeram importantes contribuições para o desvelamento do que pode estar implícito nessa visão de formação docente e as restrições a essas concepções:

[...] especialmente as que ressaltam uma marca individualista e imediatista das práticas reflexivas, a desconsideração do contexto social e institucional, a identificação entre ação e pensamento, a não valorização do conhecimento teórico, a não consideração da cultura como práticas implícitas configuradoras de comportamentos, a falta de compreensão crítica do contexto social e simultaneamente a pouca ênfase no trabalho coletivo e na influência da realidade social e institucional sobre as ações e os pensamentos das pessoas (LIBÂNEO, 2008, p.65-6).

Giroux também apresenta críticas à perspectiva de Schön por considerar que há, na mesma, um reducionismo da ação docente, limitando o professor à reflexão na ação. Giroux (1997) vê a reflexão docente como algo coletivo, que deve vislumbrar um contexto mais

amplo e insere o professor na categoria de *intelectual transformador*, justificando “a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163).

Contreras (2002), por sua vez, critica a concepção reflexiva de Schön para a formação profissional, apontando para o fato de que Schön não se preocupa com uma mudança institucional e social, apenas se centra nas práticas individuais. Nesse sentido, não há um posicionamento sobre o papel social dos professores “para promover uma educação comprometida com a igualdade e a justiça” (CONTRERAS, 2002, p. 142).

As ideias de Schön encontram corroboradores como Tardif (2000; 2002) e Perrenoud (2002) que publicam trabalhos na perspectiva de formação do professor reflexivo e terão fácil penetração nos espaços educacionais brasileiros e nas estantes dos educadores e dos formadores de formadores através dos grandes conglomerados editoriais que, de forma neocolonialista, semeiam as ideias e os ideais eurocêntricos e imperialistas norte-americanos.

É Duarte (2003) que nos traz uma crítica contundente sobre a perspectiva formativa de Schön e de seus seguidores – Tardif e Perrenoud – apontando o que se esconde por trás de tais ideais de processos formativos:

[...] ao chamar a atenção para o equívoco de Schön, meu intuito não é o de desqualificar esse autor, mas sim o de alertar para a necessidade de análises rigorosas dos fundamentos filosóficos dos autores que vêm sendo largamente adotados pela intelectualidade da educação brasileira. Já é tempo de reagirmos ao “recuo da teoria”, de unirmos os esforços de todos os que não se resignaram perante a passageira hegemonia do ceticismo pós-moderno e do pragmatismo neoliberal (DUARTE, 2003, p.623).

Ainda na década de 1990 verificam-se avanços no sentido da perspectiva de formação do *professor-pesquisador* (ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2001a, 2001b, 2001c; PEREIRA; ZEICHNER, 2008; SANTOS, 2001; ZEICHNER 1998), e do *professor-profissional* (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1997; POPKEWITZ, 1997; SARMENTO, 1994), apontando para mudanças nos enfoques que, muitas vezes, se convertem em modismos que são incorporados ao campo da formação docente, sem crítica ou avaliação dos impactos e das possíveis contribuições dessas teorias de forma a melhorar a qualidade da educação.

A formação docente no Brasil nos anos de 1990 ganha novos rumos políticos e parece ganhar vigor quando foi promulgada a LDB n. 9.394/96 e na década de 2000, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; e, em nível superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena (Parecer CNE/CP n. 9 de

08/05/2001). Nesse contexto de transformações, face às novas políticas para a formação docente, Kuenzer (1999, p. 166) aponta:

Que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, já é afirmação corrente entre pesquisadores e profissionais da educação. A tarefa que resta a ser feita por esses profissionais é traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Nessa perspectiva, cabe desvelar um contexto mais amplo, em nível internacional, para a compreensão dos aspectos sociopolíticos da formação de professores no contexto brasileiro e da publicação da nova LDB, além dos seus reflexos nesse âmbito.

É a partir dessa breve contextualização internacional e nacional que nos é possível analisar a influência do que se convencionou chamar de projeto neoliberal – compreendido aqui como um período que vai desde os fins da guerra fria até o início do século XXI – no projeto educacional brasileiro nas décadas de 1980-1990.

É nesse contexto que surge, em 1989, com o encontro *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*, o chamado Consenso de Washington, caracterizado como um pacote de medidas elaboradas por economistas latino-americanos adeptos do neoliberalismo, bem como por funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), do Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e do governo norte-americano, com vistas a avaliar os rumos das reformas econômicas na América Latina.

O consenso traz um pacote de dez recomendações que inclui medidas como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia e a liberalização unilateral do comércio exterior pelos países da América Latina como condição fundamental para que pudessem renegociar a dívida externa e receber qualquer recurso das agências financeiras internacionais (BANDEIRA, 2002). Assim, esses países teriam acesso a empréstimos e, ajuda técnica especializada dos organismos multilaterais, objetivando a redução dos níveis de pobreza através da implantação de projetos em diversas áreas como educação, saúde, infraestrutura etc.

Ao lançarmos um olhar crítico sobre as medidas do Consenso de Washington, verifica-se que não há promoção de um desenvolvimento sustentável dos países aos quais se destinam as medidas, o que nos leva a pensar esse Consenso como um mecanismo de

manutenção da hegemonia econômica dos países centrais do sistema internacional, o que impede o empoderamento dos países ditos periféricos.

Frigotto (2010) é quem vai nos ajudar a compreender de onde vem e a que ou a quem servem essas estratégias:

O desemprego estrutural e o subemprego que atingem o coração do capitalismo desenvolvido e de forma mais perversa, porque com frágeis forças de resistência, o Terceiro Mundo e a degradação ecológica resultam de um movimento de reorganização e regionalização do capitalismo e da estruturação de um novo regime de acumulação capitalista (FRIGOTTO, 2010, p. 65).

O mesmo autor segue citando Chomsky para se referir ao fato de que esse novo modo de acumulação do capital encontra-se sob a égide dos “novos senhores do mundo” ou “do governo mundial de fato”: FMI, BID, Bird. E segue apontando que esse novo governo mundial tem, na privatização do conhecimento, suas armas básicas (FRIGOTTO, 2010).

As bases de medidas, como as do Consenso de Washington, encontram-se no que Mészáros (2008) e Frigotto (2010) denominam de “crise estrutural do capital²”. Crise que se deve justamente ao caráter contraditório do processo capitalista de produção. A partir dessa crise – 1970-1990 – é que tais medidas buscavam, cada vez mais, recompor o poder de acumulação do capital através da reestruturação econômica. Processo que ficou conhecido como “reestruturação produtiva”, pelo qual os modos de produção deveriam ser “enxugados”, sendo orientados por uma mudança no sistema produtivo vigente taylorismo/fordismo para o toyotismo, cujos aspectos exigidos para o perfil do novo trabalhador contemplam a flexibilidade, a versatilidade, a tomada de decisões, o espírito de equipe etc. (QUIXADÁ VIANA, 2004).

No contexto educacional brasileiro, no que tange à formação de professores, os reflexos dessas reestruturações para novas formas de acumulação do capital podem ser verificados na recém-publicada LDB, que poderia ser um instrumento de transformação das mazelas educacionais vigentes, dentre elas, a formação dos profissionais da educação, ponto que se converteu em um dos temas mais polêmicos da educação nacional, visto que, na perspectiva oficial, a formação de professores sinaliza para a formação que transita “entre a racionalidade técnica e a lógica do praticismo inoperante” (VEIGA, 1998).

² No texto “A crise estrutural do capital”, publicado na Revista *Outono*, no ano 2000, Mészáros aponta que o sistema do capital vivenciou várias crises cíclicas, porém, a crise atual apresenta contornos distintos das passadas, pois é de natureza estrutural; afirma que “esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado” (MÉZÁROS, 2000, p. 1).

Nesse sentido, é clara a visão de formação do *tecnólogo do ensino*, em detrimento de uma formação do professor como *agente de transformação social* (VEIGA, 2010a), apontando para a desvalorização e para a desqualificação do profissional docente, visto que “a despeito do conteúdo positivo inscrito no conceito de profissionalização, as decorrências tendem à proletarização e à desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 68).

Sobre os avanços e equívocos da nova LDB, Veiga (1998, p. 84) destaca que a lei “legitima algumas ideias de formação, reivindicadas ao longo dos anos pelos diferentes movimentos dos educadores”, mas “mantém forte tendência fragmentadora do processo de formação, refletindo a dicotomia teoria/prática” (*idem*, p. 96). Analisando as trajetórias, os limites e as perspectivas da nova lei, Saviani (2008a, p. 229) aponta que “uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto”.

Ações e estratégias políticas foram surgindo ao longo dos últimos anos, pós-LDB n. 9.394/96, como forma de promover a formação de professores no Brasil, como os encontros da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação – Anfope – entidade de caráter político-acadêmico que, desde a década de 1970, vem atuando em defesa da melhoria da qualidade da formação dos profissionais da educação, contribuindo com os debates e construindo documentos que articulam as políticas educacionais para a formação docente e a valorização dos professores.

As políticas governistas pós-LDB para a educação foram surgindo, muitas vezes contraditórias e complexas. Diversos programas governamentais foram e estão sendo implantados com foco na formação inicial (Reuni, UAB, Pró-Licenciatura, Parfor, PIBID) e continuada (Pro-letramento, Gestar II, ProInfantil, Pnaic). As universidades e os cursos de formação têm assumido compromissos com esses programas e exercendo um protagonismo no campo formativo, muitas vezes, sem avaliar os impactos ou propor investigações sobre as contribuições dessas políticas e desses programas para a formação dos docentes que atuarão/atuam na Educação Básica.

Em uma análise dos documentos oficiais, é possível perceber que as concepções para o campo da formação de professores apontam para uma formação com base na *epistemologia da prática* (TARDIFF, 2002), reduzindo o professor àquele que sabe ‘fazer’ algo, que aprende o seu ofício na prática cotidiana, aprende a fazer fazendo, com a experiência individual; cabendo criticar a atribuição de tarefas às instituições formadoras e a responsabilização de

cada professor pelo seu sucesso ou fracasso. Esses documentos são bem construídos e trazem discursos cooptados como apontam Moraes e Torriglia (2003, p. 49-50):

Quem discorda, por exemplo, de que é “imprescindível rever os modelos de formação docente”? Quem se oporia às iniciativas de “fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras”; “fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores”; “atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências”; “articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea”; “articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para ser agente dessas mudanças”; “melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou programas de formação?”

Diante do cenário desvelado, em defesa de uma formação que dê conta da complexidade e da importância do trabalho docente, um número significativo de estudos vem, ao longo dos últimos anos, apontando caminhos que divergem dos documentos oficiais brasileiros, apontando outras perspectivas para a formação do professor.

Buscando perspectivas formativas para além da prescrita nos documentos oficiais brasileiros – em que pesem as contradições e os contextos diversificados –, podemos citar as propostas de formação do *professor como profissional* e para a *profissionalização docente* de Nóvoa (1995, 1997), Sacristán (1995) e Sarmiento (1994); a formação do professor com base na *relação ensino-pesquisa* abordada por André (2001), Lüdke (2001a, 2001b, 2001c) e Pereira e Zeichner (2008); a formação do professor numa *perspectiva crítico-emancipadora* defendida por Silva (2008, 2011) e Veiga (2009); e a proposta de Veiga (2010a) e Veiga e Quixadá Viana (2010) que aponta a formação do professor como um campo de possibilidades inovadoras no sentido de formação do *professor como agente social*.

A formação profissional para o magistério da perspectiva do agente social defende uma discussão política global que contempla desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria (VEIGA, 2002, p. 82).

O que se quer: um professor com capacidade crítica e inovadora, capaz de participar nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação. Enfim, que seja um profissional formado para compreender o contexto social no qual se efetivará sua atividade docente (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2010, p.32).

A Anfope, por sua vez, em 2008, após seu encontro nacional, apresentou documento final com princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos no âmbito da formação inicial e continuada de professores, a saber:

a) desenvolver uma sólida formação teórica e interdisciplinar no campo da educação, que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos, sociais e o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, artes, ciências, história, geografia, química, entre outros), bem como os vivenciados em outras instituições educativas;

b) identificar eixos articuladores que garantam a unidade entre teoria e prática, o que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento para impregnar a organização curricular dos cursos. A teoria e a prática não se reduzem à mera presença e à justaposição em uma grade curricular. A unidade entre a teoria e a prática requer assumir a centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e a sua relação com a rede pública como possibilidade de criação de formas alternativas de organização do trabalho pedagógico e da escola, em contraposição à lógica tecnicista e produtivista, hoje hegemônica;

c) vivenciar formas de gestão democrática, apreendendo o seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e na educação;

d) assumir o compromisso social, político e ético com um projeto emancipador e transformador das relações sociais excludentes e com o processo de formação profissional, com fundamento na concepção sócio-histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais, articuladas com os movimentos sociais;

e) vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora, entre alunos e entre professores, como eixo norteador do trabalho docente na Universidade e da redefinição da organização curricular;

f) incorporar a concepção de formação continuada em contraposição à ideia de currículo e de formação extensiva, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia, a independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação como estratégia de resistência às determinações externas sobre o caráter de sua formação, na direção do aprimoramento pessoal e profissional;

g) avaliar permanentemente os cursos de formação dos profissionais da educação. A avaliação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso ou instituição em questão (ANFOPE, 1998).

Neste estudo, corroboramos as orientações da Anfope e compreendemos que as questões que envolvem a formação docente, no que tange às políticas, aos programas governamentais nessa área, bem como às instituições formadoras e aos cursos de licenciatura, apontam para uma real necessidade de mais estudos e pesquisas na busca pela formação do

profissional docente que, compreendendo a ordem vigente e a hegemonia capitalista que atinge a educação contemporânea, seja capaz do engajamento político na luta pelas transformações sociais necessárias a uma educação de qualidade no país.

Ao mesmo tempo, compreendemos também que somente a melhoria da formação do profissional docente não produzirá tais transformações sociais nos marcos do capitalismo contemporâneo; nesse sentido, é necessário pensar em uma educação para além do capital, conforme apontada por Mészáros (2008, p. 61):

[...] os primeiros passos de uma grande transformação social na nossa época envolvem a necessidade de manter sob controle o estado político hostil que se opõe, e pela sua própria natureza deve se opor, a qualquer ideia de uma reestruturação mais ampla da sociedade. Nesse sentido, a *negação radical* de toda a estrutura de comando político do sistema estabelecido deve afirmar-se, na sua inevitável negatividade predominante, na *fase inicial* da transformação a que se vise. Mas, mesmo nessa fase, e na verdade antes da conquista do poder político, a negação necessária só é adequada para o papel assumido se for orientada efetivamente pelo *alvo global* da transformação social visada, como uma *bússola* para toda a caminhada.

Logo, cabe se pensar que uma transformação social é a via para a reestruturação da sociedade, uma corrente contra hegemônica que acreditamos ser possível pela educação. Porém, não há que se pensar, nem tampouco responsabilizar somente a escola e o professor, com sua precária formação, pela transformação social necessária e desejada na contemporaneidade.

Compreendemos que, enquanto os processos educacionais, como parte de um sistema global de transformação social, forem pensados de forma sectarizada, sem uma visão totalizadora, teremos de conviver com os problemas que há tempos persistem, como engrenagens que não se acoplam para a máquina funcionar. Uma das formas que acreditamos servir para o fortalecimento da educação como fator de transformação social – não como a única solução – é a formação do profissional da educação, profissional que se identifica e se reconhece no trabalho que realiza, sendo este o nosso foco na próxima seção.

2.2 Processos de construção da identidade, profissionalização e profissionalidade docente

A guisa de nossas discussões acerca dos aspectos históricos, sociopolíticos e culturais da formação docente que discutimos no tópico anterior, consideramos importante retomar a discussão aprofundando questões que envolvem os processos de construção da identidade, da

profissionalização e da profissionalidade docente, compreendendo-os como um marco anti-hegemônico nos modos de pensar e de fazer a formação docente no Brasil a partir da década de 1980.

Nessa perspectiva, pensar a formação inicial de professores implica considerar os aspectos da construção de sua identidade e da sua profissionalização, bem como da profissionalidade docente. Entendemos que é na formação inicial – e até antes dela – que o professor constrói os primeiros traços de sua identidade docente, mas esta só será estruturada no ofício da docência.

Compreendemos a identidade docente como processo espiralado e sempre infindo. Corroboramos com a teoria sociológica da identidade em Dubar (1997, p. 104) ao afirmar que “a identidade nunca é dada, é sempre construída a (re)construir numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”. O autor aponta ainda, nesse sentido, categorias de análise da identidade dentro de uma dualidade de construção: processo relacional e processo biográfico, identidade para o outro e identidade para si, identidade social virtual e identidade social real; e assim a define:

Identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 1997, p. 105).

Construir uma identidade docente, considerando esta como uma identidade profissional, requer o reconhecimento do magistério como profissão, o que não é consenso entre alguns estudiosos do tema e entre os componentes da própria classe de trabalhadores da educação. Segundo Sarmiento (1994, p. 38), “a tradição inicial da sociologia das profissões funda a distinção entre ‘ocupação’ e ‘profissão’”; nesse sentido, os diferentes grupos ocupacionais são ou não profissionais de acordo com a presença ou não de um conjunto de atributos próprios, tais como:

Posse de um saber altamente especializado, expresso através de um vocabulário esotérico e adquirido através de uma formação que exige uma longa escolaridade; o rigoroso controle de admissão dos candidatos ao exercício da profissão pelos membros já integrados; a existência de um código de conduta profissional onde se exprime o caráter desinteressado da atividade exercida, a orientação para o cliente e o ideal de serviço; a liberdade de exercício da profissão, sem constrangimentos exógenos; a existência de organizações profissionais, distintas dos sindicatos; o usufruto de condições de trabalho adequadas (SARMENTO, 1994, p.39).

Assim, segundo Sarmiento (*idem*, p. 39), “a aplicação destas categorias *a priori* permitiu considerar os professores como semiprofissionais, a par de enfermeiros e assistentes sociais”.

Para Popkewitz (1997, p. 38), “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam”. Em Dubar (1997), encontramos uma interessante distinção que nos faz refletir sobre o termo “profissão”, quando o autor aponta as distinções históricas entre profissão e ofício, sendo relacionadas à profissão aqueles saberes advindo das universidades, e, ao ofício, aqueles saberes relacionados à aprendizagem mecânica e manual. Assim, sobre as distinções entre profissão e ofício, o autor aponta um “conjunto de distinções socialmente estruturantes e classificadoras que se reproduziram através dos séculos: cabeça/mãos, intelectuais/manuais, alto/baixo, nobre/vilão etc” (DUBAR, 1997, p. 124).

A docência como “ofício”, historicamente, traz uma carga poética e romântica de alguém que possui um “dom” (divino) ou certa destreza para ensinar, possuindo um conjunto de técnicas – limitado – e atividades mecânicas que pressupõem uma prática docente destituída de intelectualidade, ou seja, há uma divisão entre o trabalho manual – ofício – e o trabalho intelectual – profissão. Não queremos dizer, com tal afirmação, que, no trabalho do professor, não exista uma carga de técnicas que são aprendidas na formação inicial, e aprimoradas e (re)inventadas ao longo da carreira, e que muito colaboram para o ensino, porém, essas técnicas não são mecânicas, elas não estabelecem – na docência – uma relação dicotômica à porção intelectual, ao contrário, elas se coadunam e se complementam.

Compreendemos que o conceito de profissão é complexo, amplo e mutável, dependendo de contextualização histórica e social para a sua aplicação, principalmente ao magistério. Nesse sentido, Lüdke e Boing (2004) apontam uma lista de fragilidades da profissão docente que, antes, questiona a construção de uma identidade docente, apontando que a crise de identidade desse profissional decorre de “certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, [...] a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1168); além da falta de um código de ética e do controle de entrada e de saída da profissão. Tais apontamentos nos levam a refletir sobre um movimento de “desprofissionalização” do professor acarretado por diversos fatores e decorrente, principalmente, da baixa remuneração, da desvalorização e da precarização / proletarização do trabalho docente.

As concepções de profissionalização e de profissionalidade estão imbricadas à ideia de construção de uma identidade docente e nos levam a compreender a emergência das mudanças nos modos de se pensar e de fazer a formação de professores na contemporaneidade.

Hoyle (1982, p. 2), em seus estudos, retém “o termo *profissionalização* para o processo da listagem dos critérios de uma profissão: um conjunto de saberes, exclusividade, formação de longa duração, autonomia do profissional, um código ético etc”. Sacristán (1995, p. 65) entende a profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Sarmiento (1994, p. 38) propõe um conceito de profissionalidade que “corresponde à natureza mais ou menos elevada e racionalizada dos saberes, das competências e das capacidades usadas no exercício profissional”. Silva (2008), de posse dos conceitos de Sacristán (1995) e de Sarmiento (1994), destaca que um estudo sobre a formação do professor precisa considerar essas duas abordagens – da profissionalização e da profissionalidade –, e resume:

A profissionalização refere-se aos processos de educação no âmbito das licenciaturas e da educação continuada, das competências e das habilidades profissionais, do salário e da carreira. A profissionalidade diz respeito ao exercício competente, responsável da profissão e ao compromisso político e ético com o trabalho; refere-se à afirmação do que é específico na ação docente e que constitui o conjunto de saberes e capacidades utilizadas no exercício da profissão (SILVA, 2008, p. 156).

Nóvoa (1997) discute a consolidação da profissão docente, destacando, historicamente no caso português, o papel do Estado em substituição ao da igreja na constituição da profissão, que também serve para o Brasil, considerando-se que a matriz de desenvolvimento escolar brasileira surgiu da portuguesa (LÜDKE; BOING, 2004). Nessa tutela marcada pelo Estado, encontra-se a chamada *funcionarização* do professor, que marca a década de 1960 e de 1970 como o início da *desprofissionalização* dos professores, em função do recrutamento em massa e da formação aligeirada (NÓVOA, 1997).

Na atualidade, vivenciamos situações que contribuem para, além da desprofissionalização, a desistência e o abandono da profissão docente. Mas, pior do que a desistência e o total abandono da profissão são os professores que desistem da profissão e, ainda assim, continuam a exercê-la. A influência de fatores externos à formação, uma formação feita por qualquer via, a ideia de que qualquer um pode ser professor, a falta de autonomia para a realização do trabalho – e até mesmo de condições de autonomia –, a

insegurança, a violência, o salário baixo, a fragmentação das atividades, a desvalorização e o não reconhecimento de si no trabalho e as condições de realização desse trabalho; são aspectos que consideramos contribuir para a desprofissionalização do professor.

Nessa perspectiva, a profissão docente vive sob o antagonismo: profissionalização e proletarização (NÓVOA, 1997). Sobre essa relação, Sarmiento (1994, p. 41) afirma que:

[...] entre profissionalização e proletarização existe uma tensão que se revela e resolve no jogo social, designadamente no quadro das complexas relações entre os professores e o poder do Estado. Tal tensão deve, por isso, ser interpretada tendo em conta o contexto econômico e político onde se definem as condições de ação dos professores num determinado tempo e espaço.

Nessa abordagem, cabe destacar a relação de construção da identidade, da profissionalização e da profissionalidade do professor com o estabelecimento de ensino, pois é nesse espaço que o trabalho docente se concretiza, e, ali, deveriam se dar os primeiros passos em direção à consolidação da profissão, compreendendo que são processos amplos e que dependem de esferas variadas. Outra esfera que deve promover a consolidação da profissão docente é a instituição formadora, que tem o papel de:

[...] preparar os professores como profissionais e como seres situados histórico-culturalmente, orientados a construir uma prática docente crítica, cada vez mais rica e significativa, a partir dos saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica emancipadora (SILVA, 2008, p. 157).

Há possibilidades de deslocamentos de uma formação docente preconizada nos documentos oficiais com discursos cooptados que avançam no sentido da desintelectualização do professor em nome de uma “profissionalização” com foco na competência técnica, para uma formação docente com consciência política e focos na crítica e na emancipação dos sujeitos? Este é o desafio.

Posto tal desafio, entendemos que, para alcançar os níveis pretendidos de reconhecimento da docência como profissão, com a construção de uma identidade docente – profissional – que se inicia na formação inicial e deve se estender ao longo da carreira com a formação continuada, há de se pensar, no âmbito do Estado, em políticas públicas educacionais com foco na formação docente que deem conta dos desafios que se apresentam na atualidade.

3 O PIBID NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação docente constitui um dos pilares de sustentação quando se pensa na possibilidade de melhorar a qualidade da educação brasileira, exatamente por ser o professor o profissional que lida diretamente com a formação dos sujeitos. Logo, políticas públicas que possam garantir a qualidade da formação dos professores, a valorização da docência como profissão e o reconhecimento do trabalho desse profissional, têm implicação direta na busca da tão decantada qualidade da nossa educação, justificando os discursos de que a educação é um fator de desenvolvimento social, econômico e cultural. Nosso objetivo, neste capítulo, é analisar o PIBID no contexto das políticas públicas para a formação docente no Brasil a partir de um levantamento do marco legal dessas políticas nas últimas duas décadas.

Pensar as políticas públicas de formação docente no Brasil requer pensar o papel do Estado brasileiro na formulação dessas políticas como meio de garantir a educação como um direito social, de forma não fragmentada, ainda que setORIZADA. Assim, partimos de uma breve incursão pela formação do Estado brasileiro para compreendermos a sua concepção no contexto atual e as suas relações na formulação das políticas educacionais, especialmente as de formação inicial de professores.

Nessa perspectiva, refletir acerca do papel do Estado na formulação das políticas de educação nos leva a desenhar um panorama do marco legal para a formação docente a partir da década de 1990, com a aprovação da LDB n. 9.394/96 e seus desdobramentos – apontando as críticas (BRZEZINSKI, 1996, 2010; KUENZER, 1999; SCHEIBE, 2010; VEIGA, 1998, 2010a; VEIGA; QUIXADÁ-VIANA, 2010.) – até a atualidade, com a alteração desse documento para a inserção dos chamados “programas de incentivo à docência” em seu texto; assim, destacando o lugar do PIBID como política complementar para a formação inicial de professores na contemporaneidade.

No âmbito das políticas públicas de educação, com foco para a formação inicial de professores e o PIBID, analisaremos a proposta institucional da Unimontes desvelando suas ações e estratégias formativas no Programa. O traçado teórico contribuirá para a composição de nosso objeto de estudos, respondendo às questões: quais as políticas públicas formuladas pelo Estado brasileiro para a formação inicial de professores nas duas últimas décadas? Qual é a proposta do PIBID no contexto institucional da Unimontes na promoção da formação inicial de professores?

3.1 O Estado brasileiro e as políticas públicas em educação

Importa-nos, neste tópico, desvelar aspectos históricos da formação do Estado brasileiro, compreendendo a sua concepção no contexto atual e as relações na formulação das políticas públicas de educação.

No Brasil vivemos num Estado Democrático de Direito, o que implica pensá-lo como um Estado que garante os direitos sociais, individuais e coletivos, bem como a ampliação desses, além de abrir as portas para novas formas de pensar em suas funções como Estado e na própria democracia. Segundo Vieira (2010, p. 13):

Os principais direitos fundamentais compõem o chamado Estado de direito democrático. O Estado de direito aparece no liberalismo, todavia o Estado de direito democrático impõe algo mais: o princípio da soberania popular. Este princípio diz que o governo e o Estado necessitam de legitimidade vinda do povo.

Nesse sentido, um resgate histórico aponta que essa concepção de Estado emerge ainda nos séculos XVII e XVIII da formação do chamado Estado Liberal, que tem como um de seus defensores John Locke (1632-1704). Para Locke, o Estado deve garantir o direito à vida, à liberdade e à propriedade privada, subordinando todos os poderes ao Poder Legislativo, delimitando, assim, o poder do Estado sobre os indivíduos (LOCKE, 1994). Este autor afirma que:

O poder absoluto arbitrário, ou governo sem leis estabelecidas e permanentes, é absolutamente incompatível com as finalidades da sociedade e do governo, aos quais os homens não se submetem à custa da liberdade do estado de natureza, senão para preservar suas vidas, liberdades e bens; e graças a regras que definissem expressamente o direito e a propriedade (*Ibidem, idem*, p. 72).

É no contexto liberalista e com os avanços do capitalismo que as classes sociais começam a se delinear. Na análise de Azevedo (2004, p. 9):

[...] o Estado liberal burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamado como meio de garantir a participação no poder e o seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia.

Além da expressão do liberalismo na visão lockeana, podemos apontar no Estado brasileiro, buscando na Constituição Federal de 1988, traços de uma influência rousseauiana com deslocamentos do poder de um soberano para o povo – Art. 1º, Parágrafo Único: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta constituição” (BRASIL, 1988).

Na concepção de Estado em Rousseau (1712-1778) o poder emana da vontade de todos e deve agir em nome do povo, garantindo o bem-estar social. Nessa concepção, o princípio da vontade geral começa na constituição do governo no qual o povo nomeia seus governantes.

Na evolução do Estado brasileiro, em uma análise histórica, verifica-se que sofreu uma racionalização, sendo esta racionalização, para Weber (1999), o terreno para o florescimento do capitalismo moderno. O autor trata o “Estado racional como grupo de dominação institucional com o monopólio da violência legítima”, afirmando que “[...] somente se pode, afinal, definir sociologicamente o Estado moderno por um *meio* específico que lhe é próprio, como também a toda associação política: o da coação física” (WEBER, 1999, p. 525). Concorda, assim, com Trotski, que diz: “Todo Estado fundamenta-se na coação” e continua afirmando que “[...] a coação não é o meio normal ou o único do Estado, mas é seu meio específico” (*Idem*, p. 525). Ainda para esse autor, o Estado é:

[...] aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o ‘território’, faz sua coação física legítima, pois o específico da atualidade é que a todas as demais associações ou pessoas individuais somente se atribui o direito de exercer coação física na medida em que o Estado o permita. Este é considerado a única fonte de ‘direito’ de exercer coação (*Ibidem, Idem*, p. 525-6).

Pode-se afirmar que o Estado brasileiro é weberiano na medida em que se pauta pela impessoalidade e pela transparência nas relações entre os sujeitos e o Estado. Nessa concepção de Estado, “a política significa a tentativa de participar no poder ou de influenciar a distribuição do poder, seja entre vários Estados, seja dentro de um Estado entre grupos de pessoas que o abrange (*sic*)” (WEBER, 1999, p. 526).

Com a Constituição Federal de 1988, nossa Carta Magna, o Brasil passa por períodos de composição e de recomposição, achando-se em um momento de “política social sem direitos sociais”, como define Vieira (2010). Nessa constituição a política social encontra amplo acolhimento nos mais diversos setores, seja no campo da educação, da saúde ou da previdência social.

Na década de 1990, o Estado brasileiro passa por reformas, em meio a um contexto de globalização e de força capitalista, ou seja, do que se convencionou chamar de neoliberalismo, como já mencionado no capítulo anterior. No centro dessas reformas está a minimização da proteção social do Estado e a garantia e ampliação dos direitos conquistados com o Estado-providência. Nunca os direitos sociais foram tão atacados quanto na década de

1990, sendo o grande desafio a equalização entre a legitimação e a ampliação de direitos e as estratégias de acumulação de capital.

Defensores do “Estado mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (AZEVEDO, 2004, p. 12).

No campo da gestão desse novo Estado – neoliberal –, Bresser Pereira (2006) aponta a existência de dois tipos de administração pública, sendo uma gerencial e outra burocrática, apontando que, desde a década de 1970, há um descontentamento com a administração pública burocrática. Nesse sentido, pode-se afirmar que, no Brasil, contemporaneamente, convivemos com esses dois tipos de administração pública, e que uma administração pública burocrática apenas mascara “desmandos” de uma administração pública gerencial marcada pelo nepotismo e pela corrupção que esta propõe combater.

No Estado brasileiro contemporâneo, considerando-se que a formação social do Brasil tem como marcas a dependência e a desigualdade, e que as políticas públicas elaboradas ainda mantêm certa distância entre os que as formulam e o público ao qual se destinam, podemos afirmar que essas políticas tem servido, ainda hoje, para reforçar as desigualdades históricas e para demarcar as classes de dominantes e de dominados; no campo das políticas públicas de educação – nosso foco –, essas dimensões têm sido reforçadas.

No que diz respeito ao papel do Estado na formulação de políticas públicas de educação como garantia desse direito social, em certa medida pode-se afirmar que, se as políticas mantêm hoje, certa distância entre quem as formulam e o público a quem se destinam, entendemos que há um distanciamento entre o Estado e os anseios populacionais. Nessa perspectiva, cabe pensar se os legisladores, como representantes do povo, conseqüentemente, representam o Estado brasileiro ou representam apenas um governo em um determinado período. Daí as dicotomias entre as políticas de Estado e as políticas de governo.

Aqui, é importante assinalar a atribuição das crises do Estado à expansão de direitos sociais, como a educação, vinculando política econômica e política social numa clara intenção de minimização dos direitos sociais pelo chamado neoliberalismo vigente e crescente. Nessa perspectiva, “concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem-sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que

regem os mercados, o privado” (AZEVEDO, 2004, p. 17). Essa ação, no campo da formação docente, tem um efeito que leva à minimização, ao aligeiramento da formação e a uma consequente desvalorização profissional.

Nessa perspectiva, vale apontar que as políticas públicas no Brasil são definidas a partir dos imperativos impostos pelo capitalismo global, e não levam em consideração as necessidades populacionais (BONETTI, 2006).

3.2 Do marco legal para formação inicial de professores ao PIBID

Com o objetivo de localizar contextualmente o PIBID nas atuais políticas educacionais e docentes, esboçaremos um panorama dessas políticas no Brasil a partir da década de 1990 até a contemporaneidade, tendo como marco legal os elementos apontados no Quadro 1:

Quadro 1 – Documentos utilizados na análise sobre a formação inicial de professores no Brasil e o PIBID

Fonte	Descrição
Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 e dá outras providências.
Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuarem na Educação Básica e dá outras providências.
Decreto n. 3.554 de 07 de agosto de 2000	Dá nova redação ao § 2o do art. 3o do Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuarem na Educação Básica, e dá outras providências.
Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
Decreto n. 6.755/2009	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica.
Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Projeto de Lei n. 8.035/2010	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já há algum tempo, muito se tem falado sobre a gestão democrática nos mais diversos campos da educação. No campo da formação docente, o que se verifica é que as políticas para

a formação docente no Brasil parecem manter certa distância entre os legisladores, a legislação e a realidade à qual se aplicaria. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 25):

[...] compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana.

É na década de 1990, com reflexos das transformações iniciadas em fins da década de 1980, em meio à chamada globalização e à reestruturação dos processos de produção e do capitalismo, que as políticas educacionais no Brasil começam a esboçar os rumos da formação dos profissionais da educação para os próximos anos.

Nesse contexto de conflito de interesses, lutas e enfrentamentos, é promulgada a LDB n. 9.394/96; nesta, os artigos 61 a 67 tratam “Dos Profissionais da Educação”. Destacamos aqui o Art. 61, que prescreve os fundamentos para a formação dos profissionais da educação, e o Art. 62, que trata da formação dos docentes para atuarem na Educação Básica:

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar (*sic*) na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

A publicação desse texto da Lei recebeu inúmeras críticas sobre as prescrições feitas à formação de professores (BRZEZINSKI, 1996, 2010; KUENZER, 1999; SCHEIBE, 2010; VEIGA, 1998, 2010a; VEIGA, QUIXADÁ-VIANA, 2010), especialmente no que diz respeito à relação teoria e prática na formação docente.

A ênfase em se preocupar com a visão relacional da teoria e da prática, tornando-se parte integrante de um todo, facilita o entendimento da formação como processo. É preciso, pois, com base nesse pressuposto não perder de vista o projeto pedagógico. Teoria e prática devem perpassar todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que vai implicar novas formas de organização curricular (VEIGA, 1998, p. 81).

À perspectiva oficial de formação preconizada pela nova lei cabem críticas, como a de Veiga e Quixadá-Viana (2010, p. 17), ao apontarem que, nesse contexto, é marcante a “transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores [...] dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um *que fazer* acrítico e alienado”. Fato este que pode ser atribuído às políticas de minimização do Estado neoliberal.

A polêmica instaura-se ainda com mais força quando da discussão sobre o *locus* da formação docente, vindo a legislação impor uma formação em “institutos superiores de educação”, em uma clara ideia de desvincular a formação das dimensões que compõem uma formação universitária: ensino, pesquisa e extensão. Embora vinculada ao ensino superior, o que se percebe é uma desvinculação de uma formação do ensino universitário sustentada nesse tripé, constituindo-se, assim, em uma preparação técnico-profissionalizante de nível superior (SCHEIBE, 2010).

Sobre o assunto, Kuenzer (1999, p. 164) considera que:

[...] a proposta de estabelecer os Institutos Superiores de Educação como instituição responsável pela formação de professores dos vários níveis e modalidades acabou por se estabelecer, sem uma ampla discussão, formulando um modelo que deixou a maioria atônita, e que certamente não incorpora os poucos consensos que haviam sido estabelecidos ao longo do debate dos últimos anos.

Existe aqui uma contradição entre o pensar e o fazer a formação dos professores, pois ao mesmo tempo em que se desvincula e se minimiza essa formação que se quer ampla em ambiente universitário, se exige mais do profissional em sua ação. O profissional docente está condicionado à ordem imposta pelo modelo capitalista vigente, ou seja, nessa ordem, deve não apenas formar para o mundo do trabalho sujeitos competentes, criativos e polivalentes, como deve, antes, ele mesmo, possuir todas essas características para desencadear no outro os processos formativos para alcançar essas qualidades. Qualidades estas que só atendem às novas formas de acumulação do capital e em nada contribuem para formação de sujeitos críticos e emancipados.

Nesse sentido, Veiga e Quixadá-Viana (2010) comentam, que no contexto dessas mudanças no sistema educacional brasileiro:

A LDB passa a exigir um professor que tenha curso superior. Esse profissional deve estar preparado para trabalhar com uma concepção de currículo, de avaliação, de gestão, para formar o aluno competente para atender com qualidade ao mundo de trabalho. Quais as repercussões dessas exigências no fazer docente, no processo de

ensino e aprendizagem e na qualidade do ensino? (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2010, p. 16).

Corroboramos as autoras e também consideramos um avanço da LDB a exigência de um professor com formação superior; e ainda, defendemos que essa formação seja realizada em espaço universitário, articulando processos de ensino, de pesquisa e de extensão; porém, há de se questionar se, ao apontar tal exigência, a lei também aborda os aspectos de condições para uma formação que, significativamente, repercuta em mudanças no fazer docente, nos processos de ensino/aprendizagem e na conseqüente melhoria do ensino e da educação.

Em que pese as necessidades de que se garanta a formação do professor no nível superior pelas vias legais, a LDB apresenta claras influências dos organismos internacionais multilaterais de financiamento, em um contexto capitalista e neoliberal, orientados pelo Bird, pelo BM e pelo BID, além das instituições internacionais de cooperação técnica, como a Organização para a Cooperação e para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Seria inocência pensar que os financiamentos desses organismos (BM, Unesco, OCDE, Cepal) na educação em nosso país visam à melhoria da qualidade de nossa educação. A guisa de um discurso cooptado, o que se verifica é um jogo de interesses que não leva em consideração nossas especificidades políticas, históricas, econômicas e culturais, pois esses organismos, na América Latina, passam a recomendar um mesmo modelo educacional para distintas realidades.

Os discursos desses organismos sustentam princípios de que o mundo “globalizado está em constantes e rápidas transformações em função dos avanços tecnológicos”, de que “a educação cada vez mais deve acompanhar essas transformações presentes e futuras”; a escola, nessa perspectiva, “deve preparar para o mundo do trabalho”, um trabalho que cada vez mais, exige um “trabalhador com habilidades de gerir sistemas tecnológicos complexos”; e, ao professor, cabe a tarefa de “formar esse trabalhador de forma criativa e flexível”.

A esse respeito, vale lembrar com Frigotto (2010, p.154-5):

Não compactuando com a tese do *quanto pior melhor* e com as perspectivas apologéticas, parece-nos importante mostrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos *homens de negócio* e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de

sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão e acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Os interesses políticos e econômicos no campo da educação advêm, ainda, de grandes conglomerados empresariais que passam a investir na venda de conhecimento (JIMENEZ; ROCHA, 2007). Cabe-se pensar também, nos interesses políticos e econômicos desses organismos no campo educacional, pois banco financiando a educação implica mercadorização desse campo. Imerso em uma crise e profundidade inéditas, o capital vem impondo, na contemporaneidade, um magnânimo processo de reestruturação para continuar permitindo a acumulação privada, que é seu fim último (JIMENEZ; ROCHA, 2007)

Adentrar o lado obscuro das políticas externas e internas de investimentos no campo educacional no Brasil é imprescindível para a compreensão das tensões e dos conflitos provocados por essas políticas, refletidas diretamente na formação dos profissionais da educação, via papel do Estado na promoção e na garantia da educação como direito social individual e coletivo, como aponta Azevedo (2004, p. 60):

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, deve-se pensá-la sempre em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como projeto e que se realiza por meio do Estado. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e, por isto, são definidas como sendo “o Estado em ação”.

Assim, seguindo os marcos legais da política educacional brasileira para a formação docente, veremos que a nova LDB teve importantes pontos alterados pelos Decretos n. 3.276, de 6/12/1999, e n. 3.554, de 07/08/2000, principalmente no que diz respeito ao lugar da formação e as formas de concebê-la nos currículos dos cursos, retificando, por exemplo:

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores.

§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, *preferencialmente*, em cursos normais superiores (Redação dada pelo Decreto n. 3.554, de 2000).

Dessa forma, a formação que se daria exclusivamente em cursos normais superiores de domínio dos então criados institutos superiores de educação, numa clara visão de desvinculação do ensino universitário, como já mencionado, passa “preferencialmente” a dar uma abertura para que essa formação seja realizada com a qualidade que é imprescindível

tendo como fundamentos não apenas o ensino, mas também a pesquisa e a extensão. Assim, sucessivas alterações foram sendo realizadas de acordo com as demandas e as compreensões pontuais.

Antes que se pensasse em um plano de desenvolvimento da educação brasileira – plano este que só será proposto posteriormente, no ano de 2007 –, a nova LDB avança nas prescrições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabelece que a União deva encaminhar ao Congresso Nacional proposta do Plano Nacional de Educação com metas a serem atingidas nos próximos dez anos:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, p. 35).

A proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) é fruto do Congresso de Educação (Coned), o qual reuniu entidades sindicais, estudantis e acadêmicas, realizando seminários e debates, ancorado na legislação brasileira e nos anseios da sociedade civil. O projeto enviado pelo MEC tramitou pela Câmara dos Deputados, e várias sessões de debates foram criadas com a participação de entidades como Anfope, UNE, ANDES, ANPEd.

O PNE foi aprovado pela Câmara de Deputados no dia 14 de junho de 2000 e estava estruturado em torno de três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza. Os objetivos gerais da educação estabelecidos no PNE são: a elevação global do nível de educação da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência na educação pública, e a democratização da gestão do ensino público (AGUIAR, 2010, p.710).

Após a tramitação pelo Senado, em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, sancionado pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. O PNE aprovado, segundo Aguiar (*Idem*, p. 712), “a despeito das restrições que sofreu, incorporaram algumas demandas históricas da população brasileira”. Dentre essas restrições, destaca-se a desconsideração do crescimento demográfico do país, o que acarreta inadequadas medidas de

financiamento em novas demandas, além da demarcação apenas do papel de estados e de municípios nesses processos, omitindo o papel da União (AGUIAR, 2010).

O item IV do PNE trata do Magistério da Educação Básica, e o subitem 10 trata da Formação dos Professores e Valorização do Magistério:

10.1 Diagnóstico

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente,

- a formação profissional inicial;
- as condições de trabalho, salário e carreira;
- a formação continuada (BRASIL, 2001, p. 73).

Cabe estabelecer a crítica sobre este subitem no qual o PNE, em seu texto, reconhece a necessidade de valorização do magistério nos níveis de formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira, além da formação continuada; apresenta um discurso cooptado de um documento bem construído que ainda segue apontando, no texto, que há um crescente abandono de profissionais da educação da profissão do magistério, tendo em conta, exatamente, as péssimas condições de trabalho, de infraestrutura das escolas, dos baixos salários, da precarização e da proletarização do trabalho docente. Apesar de a valorização do magistério ser uma das metas do PNE, cabe ressaltar, contemporaneamente, que esse item pouco avançou.

Ainda como políticas públicas para a formação de professores implantadas pós-LDB, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução CNE/CP n. 1, de 18/02/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica na licenciatura. Com as diretrizes, verificam-se alguns avanços nas reivindicações dos educadores do país, mas também são verificados retrocessos que em nada contribuem para a consolidação de uma rede de formação de professores com vistas à valorização do magistério, como preconiza o PNE.

Nas palavras de Brzezinski (2010, p. 184), essa seria a oportunidade de transformar essas diretrizes em um “expressivo mecanismo de política global de formação e de valorização de profissionais da educação, política reivindicada pelo movimento de educadores desde novembro de 1983”.

As críticas em torno das diretrizes apontam para um reducionismo da formação dos profissionais da educação que atuarão na Educação Básica no âmbito científico, centrando a

formação no caráter técnico da profissão. As dimensões da pesquisa na formação docente aparecem de forma intencionalmente truncada, corroborando a ideia de formação do técnico do ensino, que aprenderá a profissão em um fazer esvaziado de teoria. O que se consegue perceber em relação à pesquisa na formação nesse documento circunscreve-se à dimensão da prática pedagógica, ou seja, a pesquisa somente sobre a própria prática, o que aponta para as visões de professor reflexivo, com uma formação com base na epistemologia da prática, como já apontado anteriormente. Sobre a formação de professores nesse documento, Brzezinski (2010, p. 184) diz que “uma visão predominantemente técnica e prescritiva de formação de professores se detém muito mais no desenvolvimento de competências, sobrepondo o saber fazer ao conhecer”.

A Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério de Educação Básica instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, aponta como finalidade do documento “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).

O documento traz prescrições acerca da formação de professores como os princípios para a política de formação desses profissionais, e os objetivos dessas políticas, que prevêm a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios. A colaboração será concretizada pela criação de um plano estratégico elaborado e partido dos fóruns, compostos por Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal; um representante do Ministério da Educação; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação, indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME –; o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE –; um representante do Conselho Estadual de Educação – CNE –; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME –; e um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver (BRASIL, 2009).

O plano estratégico deve diagnosticar as necessidades formativas e a definição das ações para atender a essas necessidades, bem como atribuir funções a cada um dos participantes nesse processo.

As diretrizes apontam ainda as formas de atendimento às necessidades de formação continuada, o apoio que será oferecido pelo MEC às ações de formação, tanto inicial quanto continuada, e, nesse sentido, define a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, como órgão que fomentará as ações, conforme disposto:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar (*sic*) na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (BRASIL, 2009, p. 6).

É nesse documento que se localiza uma das primeiras indicações no sentido da institucionalização do que se denomina “programas de iniciação à docência”, com o que veio a ser o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. A retomada desse percurso histórico da legislação acerca da formação de professores possibilita, agora, o entendimento de como e em qual contexto surge o PIBID, nosso objeto de estudo, abrindo uma porta para a reflexão sobre o papel do Estado frente à formulação de políticas para a formação inicial de professores e suas contradições. Assim, a configuração desse panorama com a localização do PIBID nos lança o desafio de analisar a proposta institucional da Unimontes, suas ações e as estratégias formativas no Programa.

3.3 O PIBID como política complementar de formação inicial de professores

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte das políticas públicas em educação superior voltadas para o incentivo à formação inicial de professores. O programa foi lançado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O contexto no qual o PIBID se apresenta, entre as políticas públicas em educação voltadas para a educação superior, advém da apresentação, no ano de 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentado pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad. A parte inicial do documento explicita as “Razões e Princípios” do Plano, expondo:

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Ministério da Educação e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação das pessoas, que tem como objetivo a

construção da autonomia, isso é, a formação de indivíduos capazes de assumir (*sic*) uma postura crítica e criativa frente ao mundo (BRASIL, 2007).

O documento segue apontando que a educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado, e que também deve encontrar lugar na família e nas comunidades, sendo que esta educação, de forma mais geral, exige organização, no sentido de individuação e de socialização para a autonomia; essa é a concepção que orienta a proposta como resposta institucional às demandas do projeto educacional brasileiro. Analisando o PDE, Saviani (2009, p. 25) aponta que:

Aquilo que está sendo denominado “Plano de Desenvolvimento da Educação”, consiste num agrupamento de 41 ações de natureza, característica e alcance distintos entre si, o que traz à baila as seguintes questões: Porque esse conjunto de ações recebeu o nome de “plano”? Até que ponto é pertinente essa denominação? Admitida a pertinência, em que sentido essas ações formam um plano?

Esses questionamentos nos levam a pensar que o Plano, como um conjunto de metas, configura-se como uma política de governo, e não de Estado, ainda que traga em seu discurso a definição do direito à educação como papel do Estado, como previsto na Constituição Federal de 1988. Como um conjunto de metas, há uma fragilidade no Plano em relação ao financiamento da educação; nesse sentido, podemos inferir a necessidade deste Plano em relação ao vigente Plano Nacional de Educação (PNE).

Saviani (2009, p. 30) destaca que o PDE tem dois sentidos, um negativo e um positivo, sendo o negativo que “o PDE não se configura como um plano de educação propriamente dito” e, em sentido positivo, “trata-se da preocupação em atacar o problema qualitativo da educação básica brasileira”.

Às políticas e aos programas já existentes que contemplam a educação superior, o PDE agrega seis novas ações: a) Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), financiando projetos que tenham como objetivos a associação em ter extensão, ensino e pesquisa; b) Prodocência, que busca oferecer formação superior aos professores que atuam na docência sem a formação exigida; c) Nova Capes, que atribuirá à fundação pública a tarefa de promover a qualificação e a formação dos profissionais do magistério; d) PIBID, destinado a alunos de licenciatura; e) Incentivo à Ciência, com a aproximação entre empresas e universidades no financiamento de projetos de inovação científica; f) Programa de Educação Tutorial (PET) para a Saúde, destinado aos cursos da área de saúde, em articulação com o Ministério da Saúde.

Seguindo as metas estabelecidas pelo PDE, ainda no ano de 2007, foi lançado o primeiro edital do PIBID, contemplando apenas as IFES – Instituição Federal de Ensino Superior – e os Cefets – Centro Federal de Educação Tecnológica. Esse edital, além de contemplar apenas as IFES e os Cefets, apresentava uma chamada somente para cursos presenciais; a avaliação das propostas foi realizada seguindo as prioridades de licenciaturas conforme estabelecido no PDE, ou seja, Física, Química, Matemática e Biologia para o Ensino Médio, em seguida, as outras áreas de conhecimento, para o Ensino Fundamental, e, de forma complementar, outras licenciaturas como Artes, Letras e Música. Nesse sentido, percebe-se uma priorização da formação profissional técnica e tecnológica em detrimento de uma formação social, humanística, cultural e sensível.

Em 2009, é lançado o segundo Edital do PIBID, sobre o qual pretendemos empreender análises mais profundas. Esse edital, diferente do primeiro, contempla as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) federais e estaduais, mas ainda não há abertura para a oferta de propostas para as licenciaturas na modalidade à distância; por outro lado, já há uma maior ampliação das exigências para a apresentação de propostas, com maior formalização das ações do Programa, tendo em vista o crescimento do interesse das IPES.

Nesse edital, chamam a atenção, ainda, os recursos orçamentários e financeiros do programa, comparando-se os editais de 2007 e 2009; se, no primeiro, o investimento foi de R\$ 39.000.000,00 (trinta e nove milhões de reais), o valor global a ser aplicado pela Capes, no âmbito do PIBID 2009, previa R\$ 224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos reais), sendo que as despesas com esse edital “correrão à conta 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, 2009).

O Edital PIBID/2009 prevê duas formas de financiamento dos projetos, sendo uma através da concessão de Bolsas de estudo, nas seguintes modalidades: a) de iniciação à docência – concedida ao aluno de licenciatura –; b) de coordenação institucional – concedida ao gestor do programa na universidade – ; c) de coordenação de área – concedida ao professor proponente da área de conhecimento –; d) de supervisão – ao professor da educação básica que acompanha os acadêmicos na escola –; A outra forma de financiamento dos projetos é através de Verba de Custeio que é destinada ao pagamento das despesas decorrentes com a execução do projeto, sendo determinados itens financiáveis e não financiáveis.

As propostas a serem apresentadas para esse edital devem obedecer aos objetivos do programa; nesse sentido, o documento expressa os objetivos do programa, a saber:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e
- f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (BRASIL, 2009).

Analisando os objetivos definidos pelo programa, é possível apontar que fazem uma ponte entre a formação docente e a contribuição ou a articulação da universidade com a Educação Básica, sendo que não há uma definição de incentivo à formação especialmente para o Ensino Médio, e sim, uma abrangência de todos os níveis de ensino. Sobre esses objetivos também há de se pensar que valorizar o magistério, fazendo do programa um atrativo para a carreira docente, pode parecer equivocado se não houver ações que incluam, além da atenção à formação inicial, a formação continuada, o salário e os planos de carreira.

Vale ressaltar a importância de que se levem as propostas apresentadas para escolas que possuem baixo Ideb e insatisfatório desempenho nas avaliações nacionais. O que não é louvável é confundir a ideia de levar em conta esses fatores com a de que o PIBID irá, com uma proposta de dois anos, resolver problemas pontuais da escola ou até mesmo elevar o Ideb destas, como se este fosse o objetivo central do programa. Assim, vale também lembrar que a política destina-se ao incentivo à formação inicial, sendo a melhoria da Educação Básica uma consequência dos processos de intervenção pedagógica que, antes, estão contribuindo para a formação docente.

A Tabela 1 possibilita uma análise comparativa em relação ao aumento do número de bolsistas das IPES que aderiram ao programa no Edital de 2007 e no Edital de 2009:

Tabela 1 – PIBID: editais 2007 e 2009 com total de bolsas aprovadas.

	2007	2009	Total
	IFES	IPES	
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	8.882	11.208
Coordenador Institucional	43	51	94
Coordenador de Área	216	506	772
Supervisor	503	1167	1.670
Total	3.088	10.606	13.694

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

Como apontam os dados da Tabela 1, é notório o aumento do número de bolsas desde 2007 até 2009, o que mostra que o Programa veio ganhando, cada vez mais, adesão das instituições formadoras de professores, “o que revela no mínimo um entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 130).

Após o lançamento dos editais em 2007 e 2009, com a crescente demanda de IPES que aderiram ao Programa e suas propostas e, vista a necessidade de se estabelecer o programa como uma política pública em educação de ação Estatal, foi publicado o Decreto n. 7.210, de 24 de junho de 2010, que “Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências”. Em seu Art. 3º, estabelece os objetivos do programa:

- 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 coformadores 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).

Além dos objetivos do programa, o Decreto aprovado, deixa clara a finalidade do programa como política de fomento à iniciação à docência e conseqüente melhoria da Educação Básica, mantém a Capes como órgão executor da política, define as modalidades de

bolsa, os papéis e as atribuições de cada ator no processo e estabelece que o PIBID deva ser executado exclusivamente em escolas da rede pública de ensino.

No mesmo ano de 2010 em que fora aprovado o decreto do PIBID, foram lançados dois editais, um contemplando as instituições de ensino superior comunitárias e outro voltado para propostas que tenham como fundamento a diversidade. Assim, na Tabela 2, estão descritos os dados sobre o número de bolsas aprovadas pelo PIBID desde a sua primeira edição em 2007, quando foi aberto edital contemplando apenas as IFES e os Cefets, até o edital aberto no ano de 2011.

Tabela 2 – PIBID: todos os editais com total de bolsas aprovadas.

	2007 IFES	2009 IPES	2010 Comunitárias	2010 Diversidade	2011 IPES	Total com Edital 2007	Total sem Edital 2007
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	1.422	9.104	24.175	21.849
Coordenador Institucional	43	51	30	20	102	246	203
Coordenador de Área	216	506	135	63	752	1.672	1.456
Coordenador de Gestão	0	0	0	0	102	102	102
Supervisor	503	1167	414	277	1450	3.811	3.308
Total	3.088	10.606	3.020	1.782	11.510	30.006	26.918

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

Os dados das Tabelas 1 e 2 fazem parte do Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Capes apresentado no ano de 2012, sendo o último relatório apresentado, o qual aponta os resultados do programa desde o edital de 2007 até o edital de 2011, além das perspectivas para os próximos anos.

Nesse mesmo período, com as metas previstas pelo PDE, em que a Capes foi definida como órgão gerente da formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica, há uma reformulação do órgão quando foi elaborado um novo estatuto, aprovado através do Decreto n. 7.692, de 2 de março de 2012, que “Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, e remaneja cargos em comissão” e estabelece, em seu Art. 2º, que a Capes tem por finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (BRASIL, 2012).

Com o novo estatuto da Capes e a atribuição de funções e de responsabilidades sobre a formação dos profissionais do magistério, a antiga Diretoria de Educação Básica Presencial passa a ser denominada Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), atuando em duas linhas: a) na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; b) no fomento de projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. A DEB passa a abrigar projetos e programas como: PIBID, Parfor, Observatório da Educação, Observatório da Educação Indígena, Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas – e Programa Novos Talentos. Nesse sentido, compete à DEB, de acordo com o novo estatuto da Capes:

Art. 24. À Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica compete:

I - fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e da educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica;

II - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

III - apoiar a formação de professores da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;

IV - apoiar a formação de professores da educação básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e

V - fomentar o uso das tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da educação básica (BRASIL, 2012)

É no Relatório de Gestão do PIBID 2009-2011 que a nova diretoria aponta as perspectivas do PIBID para os próximos anos. A Tabela 3 apresenta o número de bolsas concedidas pelo PIBID somente no ano de 2012:

Tabela 3 – Bolsas Concedidas pelo PIBID em 2012

Tipo de Bolsa	Total
Iniciação à Docência	40.092
Supervisão	6177
Coordenação de Área	2.498
Coordenação Institucional	288
Coordenação de Área de Gestão	266
Total	49.321

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Dados atualizados em 05/10 de 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 20 de nov. 2012.

Ao analisarmos os números, fica claro o aumento no número de bolsas concedidas, principalmente em relação ao total de bolsas oferecidas desde o início do programa. Segundo a DEB, em relação às perspectivas do Programa, a diretoria “está realizando revisão nas normas do PIBID para possibilitar expansão escalonada e programada do PIBID ao longo dos anos de 2013 e 2014, com objetivo de alcançar a concessão de 100.000 (cem mil) bolsas” (BRASIL, 2012, p. 44).

Em virtude desse crescimento e das perspectivas apontadas para o PIBID, além do decreto já aprovado, que dispõe sobre o programa, buscando consolidá-lo como política de Estado, foi promulgada a Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, que, “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”. As alterações são feitas nos parágrafos do Art. 62 da LDB, no qual se lê:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Como uma política complementar de formação inicial de professores que mais se expande, já é possível fazermos alguns questionamentos a respeito do programa, tais como: o PIBID está possibilitando ao futuro docente o conhecimento da natureza do seu trabalho, da sistematização da profissão e do sentido de *ser* docente? O PIBID tem promovido a unidade e a indissociabilidade teoria/prática? O intercâmbio entre universidade e escola de Educação Básica tem promovido transformações significativas nessa relação? O PIBID coloca o futuro docente em contato com a pesquisa como uma de suas bases de formação? Qual é a dimensão da pesquisa na formação do iniciante na docência do PIBID? O PIBID coloca o futuro docente em contato com a docência? Qual é a dimensão da docência nos subprojetos do PIBID? Ou, o PIBID tem sido visto como processo de (trans)formação docente ou ação imediatista para resolver os problemas pontuais da formação docente e da escola de Educação Básica?

Todos os questionamentos apresentados ainda não há uma resposta, pois no processo de desenvolvimento do Programa, certamente problemas têm se apresentado e permitem uma reflexão sobre as ações e até a revisão das estratégias na busca da construção coletiva de uma

formação da melhor qualidade, e isso depende muito das instituições formadoras e dos gestores dos subprojetos. Nesse sentido, Farias e Rocha (2011) apontam outros questionamentos sobre o Programa, colocando-se como protagonistas no processo de desenvolvimento das ações:

[...] temos desenhado e desenvolvido processos formativos contrários à lógica da fragmentação do conhecimento e à oferta de dimensões diferenciadas de profissionalização? Ou temos concebido e executado ações pontuais que, como cerejas decorativas, são novidades em contextos escolares marcados pela escassez de quase tudo, mas que pouco ou nada contribuem para fomentar revisões teóricas, atitudinais e práticas necessárias a inovações efetivas e fecundas no modo de conceber e viver a docência? A inserção dos licenciandos na escola tem assegurado a esses futuros professores aprendizagens significativas sobre o ensinar, constituindo-se em subsídio conceitual e prático pertinente a sua identificação como profissional docente? (FARIAS; ROCHA, 2012, p. 11).

O que podemos inferir a respeito do programa a partir desse panorama é que, como política complementar de formação inicial de professores e incentivo à docência, o PIBID pode tanto contribuir com perspectivas transformadoras quanto pode se converter em reproduzidor das mazelas às quais assistimos no campo da formação de professores, dependendo das propostas das instituições formadoras e suas ações e das estratégias formativas empreendidas.

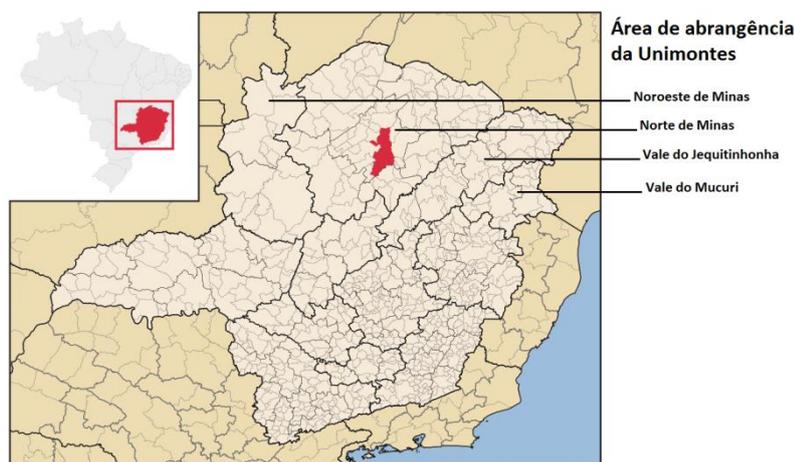
3.4 O Projeto Institucional de Apoio e Incentivo à Docência da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), podemos apontar o PIBID como um dos programas que mais tem crescido nos últimos anos, desde que foi implantado em 2009 e implementado em 2010; fato que pode ser atribuído, em parte, à natureza da instituição, à sua localização e ao seu histórico de atuação no âmbito regional na formação de professores no estado de Minas Gerais.

A Unimontes é a única instituição de ensino pública de nível superior estadual, no Norte de Minas Gerais, localizada no município de Montes Claros/ MG, sendo uma instituição que se configura como polo irradiador em uma macrorregião que abrange cerca 196.000 Km² (cento e noventa e seis mil quilômetros quadrados), o que equivale a 30% (trinta por cento) da área total do estado de Minas Gerais. Além do Norte de Minas, a Unimontes tem alcance no Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri e Noroeste de Minas.

A Figura 1 mostra o mapa do estado de Minas Gerais destacando-se o município de Montes Claros, onde se localiza o *Campus-sede* da Unimontes; as legendas apontam as quatro regiões de abrangência e atuação da Universidade:

Figura 1 – Área de abrangência da Unimontes



Legenda: Área de abrangência da Unimontes com destaque para o campus-sede.

Fonte: Adaptado de www.wikimedia.org

Desde a sua fundação, em 1962 como Fundação Norte-mineira de Ensino Superior (FUNM), até a sua transformação em Unimontes, pela Constituição Estadual de 1989, a instituição possui 51 (cinquenta e um) anos de atuação na formação de profissionais de diversas áreas do conhecimento e segue com a missão de: “Contribuir para a melhoria e transformação da sociedade, atender às inspirações e aos interesses da comunidade e promover o ensino, a pesquisa e a extensão com eficácia e qualidade” (MINAS GERAIS, 1989).

A então FUNM, hoje Unimontes, surge com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), com o início das atividades, em 1964, dos cursos de licenciatura em Geografia, História, Pedagogia e Letras.

Com a premente desvalorização das licenciaturas observada atualmente, é importante ressaltar que a Unimontes surgiu a partir da implantação de cursos de licenciatura, e o maior número de estudantes, hoje, na instituição, encontra-se alocado no Centro de Ciências Humanas (CCH), que abriga a maior parte das licenciaturas da Universidade – Artes Visuais, Artes/Teatro, Artes/Música, Ciências da Religião, Filosofia, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia –, com estudantes no *campus-sede* e em mais nove *campi*.

Destaca-se ainda que, além das licenciaturas citadas, lotadas no CCH, existem outras licenciaturas alocadas em outros centros como os cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Química no Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET); os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), e o curso de Ciências Sociais no Centro de Ciências de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

A trajetória do PIBID na Unimontes tem início quando, em 2009, através da Pró-Reitoria de Ensino, da Coordenadoria de Graduação e do Departamento de Estágios e Práticas Escolares (Depe) da Unimontes, este último abrigando a maior parte das licenciaturas da Universidade, foi divulgado o Edital Capes/DEB nº 02/2009 – PIBID (BRASIL, 2009), em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – torna público o recebimento de propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Através da Resolução 221/CEPEX/2009, a Unimontes “Aprova o Desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” e concorrendo ao Edital Capes/DEB nº 02/2009 – PIBID (BRASIL, 2009) apresentou o chamado Programa Institucional de Incentivo e Apoio à Docência:

A proposta deste programa que a Unimontes denominou “Programa Institucional de Incentivo e Apoio à Docência” é contribuir para a formação de professores, de modo a não prescindir de uma questão que tem sido constante preocupação da Pró-Reitoria de Ensino desta Universidade: as questões epistemológicas que devem presidir a formação e orientar a prática pedagógica dos futuros professores da educação básica (UNIMONTES, 2009, p. 2).

A proposta, aprovada no ano de 2009 para início em 2010, abrange 12 (doze) subprojetos nas áreas de Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras/Espanhol, Matemática e Pedagogia no *campus*-sede, em Montes Claros, e nos *campi* de Pirapora e de Unaí e no Núcleo do município de Carlos Chagas; ainda, 164 (cento e sessenta e quatro) bolsistas de iniciação à docência, 18 (dezoito) supervisores, 12 (doze) coordenadores de área e um coordenador institucional.

Tendo como objetivo principal “contribuir para a formação de professores” (UNIMONTES, 2009), a proposta segue as definições do Edital Capes/DEB nº 02/2009 – PIBID (BRASIL, 2009), pois, até então, não havia sido publicado decreto que definia os objetivos do programa.

Segundo a proposta, há uma preocupação em inserir os futuros professores em escolas que apresentam baixo índice no IDEB, de forma a contribuir para a melhoria da Educação Básica. Aponta ainda preocupação no que diz respeito à dicotomia entre teoria e prática na formação docente ou o distanciamento entre o que se aprende na escola e a realidade da Educação Básica no contexto atual, propondo “a articulação teoria e prática, conforme proposto nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de licenciatura que farão parte do programa” (UNIMONTES, 2009, p. 2).

Nesse sentido, assume que há “deficiências na formação de parte significativa dos licenciandos” (UNIMONTES, 2009) que são atribuída à citada distância entre a teoria e a prática, sendo esse distanciamento foi percebido através das ações desenvolvidas no “Estágio Supervisionado”. Nossos estudos permitem apontar que existiu (e talvez exista) certa confusão quando se pensa o PIBID e o estágio curricular supervisionado obrigatório, principalmente no início do programa, levando a uma ideia de que o PIBID seria a idealização do estágio nos cursos de licenciatura.

Há de se fazer uma distinção entre o PIBID e o estágio. O estágio curricular supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura a ser desenvolvido em escolas de Educação Básica (pública ou privada). O PIBID não se configura como componente curricular obrigatório da licenciatura e só pode ser desenvolvido em escola de Educação Básica da rede pública. Outro fator que diferencia o PIBID do estágio é o burocrático, não sendo necessário o preenchimento e assinatura de fichas e de outros documentos de controle que comprovem a atuação no espaço escolar. O PIBID está situado no plano das políticas complementares, com vistas a contribuir para a formação docente com “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (BRASIL, 2010) que estão além da burocracia e do reprodutivismo que se tornou o estágio supervisionado em muitas licenciaturas, salvo experiências significativas que concebem o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio (PIMENTA; LIMA, 2004).

Mesmo com as citadas diferenças, cabe destacar um ponto em comum – e equivocado – do PIBID e do estágio, que é a ideia de ambos servirem para aplicar na prática do cotidiano escolar, o que se aprende, na teoria, na universidade (PIMENTA; LIMA, 2004). Esse ponto é reforçado quando, na proposta, se registra que há intenção – positiva – de integrar a universidade e a escola de Educação Básica, porém esta integração se efetivaria “introduzindo no cotidiano escolar os conhecimentos teóricos produzidos nos cursos de licenciatura” (UNIMONTES, 2009). Nesse ponto reforça-se a dicotomia teoria e prática. Assim, é possível

inferir que, nessa perspectiva não há contribuição para a formação, baseada na epistemologia da *práxis* – na indissociabilidade teoria/prática –, de um professor crítico e emancipado (SILVA, 2008).

Os subprojetos que compõem o projeto institucional da Unimontes seguem, em boa parte, a lógica dos estágios supervisionados, com ações semestrais, em etapas que visam conhecer o cotidiano escolar, a observação de aulas do professor regente, a problematização de situações desse cotidiano e a intervenção pedagógica buscando sanar os problemas identificados. Essa lógica se justifica pelo fato de que a maioria dos subprojetos nasceu dentro do Departamento de Estágios da Universidade. Na Tabela 4 verifica-se o detalhamento dos subprojetos por licenciatura, o número de acadêmicos e de supervisores em cada um:

Tabela 4 – Subprojetos que compõem o PIBID Unimontes – ano 2009

Licenciatura	Campus / Campi	Subprojeto	Número de Acadêmicos	Número de Supervisores
Artes Visuais	Montes Claros	Educar com Arte	10	1
Ciências Biológicas	Montes Claros	Ciências em Rede	16	2
Ciências Biológicas	Carlos Chagas	Ciências	10	1
Ciências Biológicas	Unai	Ciências	10	1
Educação Física	Montes Claros	Oficinas do Jogo	10	1
Geografia	Montes Claros	Geografia	24	3
Letras - Espanhol	Montes Claros	Linguagem e Cidadania	10	1
Matemática	Montes Claros	Matemática	20	2
Matemática	Montes Claros	Geometria Dinâmica	14	2
Pedagogia	Pirapora	Alfabetização	10	1
Pedagogia / Letras - Português / Letras - Inglês	Montes Claros	Educação Inclusiva	20	2
Educação Física / Artes - Teatro	Montes Claros	Dança na Educação	10	1
TOTAL			164	18

Fonte: Programa Institucional de Apoio e Incentivo à Docência (UNIMONTES, 2009).

O projeto institucional da Unimontes traz como um de seus objetivos “formar sujeitos críticos e reflexivos, que ao final deste Programa, sejam capazes de oferecer e orientar estratégias adequadas ao ensino das disciplinas de suas respectivas áreas, para aquela comunidade onde está inserido” (UNIMONTES, 2009). Nessa perspectiva, cabe criticar que a proposta flerta com ideias contemporâneas, quando propõe formar um professor crítico; ao mesmo tempo, entretanto, retrógradas, quando propõe a formação de um professor reflexivo. A ideia de formação de um professor reflexivo, alvo de críticas (GHEDIN, 2008; LIBÂNEO, 2008; PIMENTA, 2008), já discutida no capítulo anterior, aponta para a formação do

professor baseada na epistemologia da prática, do professor técnico do ensino (VEIGA, 2010).

Há de se destacar um ponto importante e positivo da proposta, quando esta pretende promover a formação continuada dos professores supervisores e dos demais professores da Educação Básica das escolas envolvidas no programa:

[...] espera-se que os professores das escolas de educação básica contempladas sejam beneficiados com a formação continuada, considerando que cada subprojeto deverá oferecer essa possibilidade, seja através de oficinas, minicursos e outras atividades que envolva (*sic*) o corpo docente (UNIMONTES, 2009, p. 4).

Porém, em uma análise mais atenta do texto, não há uma definição de como se dará essa formação continuada de forma sistematizada. Fica subentendido que o fato de acompanhar o trabalho dos professores em formação é uma forma de promover essa formação continuada. Assim, está clara a concepção de formação continuada como acumulação de pequenos cursos setorializados e individualizados, o que evidencia uma “falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços envolvidos nos planos de formação permanente” (IMBERNÓN, 2009, p. 31).

As perspectivas da proposta – no ano de 2009 – já apontam para um crescimento do programa – efetivado no contexto atual – quando opta por um “número relativamente reduzido de escolas” (UNIMONTES, 2009), entendendo-a como uma proposta de experiência-piloto que poderá se ampliar.

Orientando-se por “metodologias de pesquisa-ação colaborativa” (UNIMONTES, 2009), a proposta prevê o desenvolvimento de ações de intervenção pedagógica a partir dos problemas identificados nos contextos escolares. A partir de tais intervenções, os resultados são reunidos em uma ação coletiva e de socialização das ações do programa, a proposta prevê:

[...] uma atividade acadêmica semestral, no formato de seminário ou painel, reunindo, na mesma oportunidade, todos os subprojetos que estiverem em fase de execução, de forma que as experiências e resultados sejam socializados e conhecidos por todos os envolvidos e comunidade acadêmica em geral (UNIMONTES, 2009, p.4).

A proposta acompanha as recomendações do Edital Capes/DEB nº 02/2009 – PIBID (BRASIL, 2009), que estabelece: “O prazo de execução dos projetos no âmbito deste Edital é de 24 (vinte e quatro) meses, a contar da data de vigência do convênio ou instrumento congênere firmado entre a Capes e a IPES”. E acrescenta que os subprojetos devem

apresentar, ao final desse período, uma publicação em livro relatando as experiências mais significativas desenvolvidas no âmbito do programa.

Com o crescente do PIBID na Unimontes, no ano de 2012, a Resolução nº 010 - CEPEX/2012, “Aprova o Regimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”. Com esse documento, a Universidade define os objetivos e as características do programa, as áreas contempladas, as escolas participantes, a composição da equipe, a administração do programa, bem como define os papéis dos membros no programa: comissão interna de acompanhamento, coordenador institucional, coordenador de área, professor colaborador, supervisor e licenciando.

O Regimento cria o cargo de coordenador de setor no programa, que responderá pelos setores: administrativo, de avaliação de resultados e impactos, de planejamento e orientação das atividades, de acompanhamento dos bolsistas e das escolas, de divulgação e informática, financeiro e prestação de contas. A criação desses setores aponta para a proporção que as ações, as tarefas e as demandas do programa tomaram na Universidade, e que não poderiam se concentrar nas mãos apenas de um coordenador institucional.

No mesmo ano de 2012, completaram-se dois anos de início dos subprojetos iniciados em 2010, e a Universidade entrou com pedido de prorrogação desses projetos, o que foi atendido pela Capes, concedendo a prorrogação por mais um ano.

Atualmente, após concorrer em mais dois editais (2011 e 2012), a Unimontes conta com 42 (quarenta e dois) subprojetos, 936 (novecentos e trinta e seis) bolsistas de iniciação à docência, 135 (cento e trinta e cinco) supervisores, 42 (quarenta e dois) coordenadores de área, dois coordenadores de gestão e um coordenador institucional. O PIBID Unimontes contempla todas as licenciaturas oferecidas no âmbito da Universidade, o que demonstra um crescimento do programa na instituição e uma forte adesão por parte das licenciaturas.

Nessa perspectiva, esses fatores justificam a relevância do nosso estudo demonstrando a necessidade de se investigar essa política de formação docente, o que se coaduna com nosso objetivo de analisar se as ações e as estratégias formativas empreendidas no PIBID têm contribuído para a formação inicial dos futuros professores. No capítulo seguinte empreenderemos esforços nesse sentido, analisando as falas de coordenadores e de licenciandos participantes do programa.

4 AÇÕES E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS DO PIBID NA UNIMONTES

O capítulo que segue tem como objetivos: identificar as ações e as estratégias formativas propostas nos subprojetos do PIBID/ Unimontes e executadas pelos coordenadores de área; desvelar as concepções/perspectivas formativas que orientam as ações e as estratégias empreendidas pelos coordenadores de área; analisar as ações e as estratégias formativas empreendidas no PIBID/ Unimontes e suas contribuições para a formação inicial de professores.

Apresentamos uma análise de abordagem com enfoque dialético a partir do conteúdo dos discursos dos sujeitos investigados, com inferências que ampliam o panorama desses discursos no sentido de realizar um movimento de busca por elementos de contradição, mediação, ideologia, totalidade e *práxis* que se articulam em falas, ações, estratégias, concepções e perspectivas formativas. Com base em nossos referenciais teóricos, o referido movimento nos ajudará a expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação do fenômeno social investigado (FRIGOTTO, 2008).

Como forma de aproximar e de revelar a essência de nosso objeto de estudos, adotamos a análise de conteúdo como procedimento de pesquisa, no sentido de uma abordagem metodológica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2008). Segundo Bardin (2011, p. 33): “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, conceito complementado por Franco (2008, p. 19), ao apontar que “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Nesse sentido, não consideramos a análise de conteúdo, aqui, como apenas um instrumento, mas como um rol de possibilidades que vão se combinando e se adaptando, com rigor, na busca por atingir os objetivos da pesquisa.

A análise de conteúdo, neste trabalho, é inspirada nos moldes propostos por Bardin (2011); nesse sentido, seguimos alguns passos, a saber: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Tais fases são importantes de serem descritas para uma melhor compreensão de nossas inferências, interpretações e considerações.

Partimos de uma pré-análise, que é a fase da organização, sendo caracterizada por um conjunto de ações e buscas iniciais. Segundo Bardin (2011), a pré-análise corresponde a:

[...] um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso (BARDIN, 2011, p. 121).

A pré-análise possibilitou uma leitura “flutuante” num primeiro contato com o material, e a escolha dos documentos a serem submetidos à análise seguindo as regras de exaustividade, de representatividade e de homogeneidade (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008; MINAYO, 2011).

Em nosso caso, os documentos selecionados são: a) propostas de 3 (três) subprojetos que compõem o projeto institucional do PIBID na Unimontes; b) respostas a entrevistas semiestruturadas realizadas com 3 (três) coordenadoras de área do PIBID na Unimontes; c) respostas a 58 (cinquenta e oito) questionários autoaplicáveis por bolsistas de iniciação à docência do referido programa.

A partir dessa seleção, constituímos um *corpus* de análise. Ainda, nessa fase revisitamos nossos objetivos e as nossas questões de pesquisa: quais as estratégias e as ações formativas propostas nos subprojetos e executadas pelos coordenadores de área dos subprojetos que compõem o PIBID na Unimontes? Qual ou quais concepções/perspectivas formativas orientam as ações e as estratégias formativas empreendidas pelos coordenadores de área no PIBID em relação à formação inicial de professores? Quais são as contribuições das estratégias e das ações formativas empreendidas no PIBID para a formação inicial de professores da Educação Básica?

Desde a pré-análise, determinamos operações de recorte do texto, tanto de cada proposta de subprojeto e entrevista como de cada questionário, em unidades comparáveis de categorização para a análise temática; nesse sentido, em um processo de codificação no qual os dados brutos foram sistematicamente agregados em unidades que permitem uma das características pertinentes do conteúdo, foi que definimos o tema como nossa unidade de registro e o parágrafo como unidade de contexto. A opção pelo tema como unidade de registro se dá pela coerência com o material a ser analisado, visto que se trata de opiniões, ações, estratégias, perspectivas e concepções em proposta escrita; respostas a questões abertas de entrevistas individuais e de questionários.

A partir dessa definição, partimos para a criação das categorias de análise; ressaltamos que estas emergiram das falas dos sujeitos da pesquisa. A definição de categorias em uma

investigação é processo longo, complexo e desafiador, pois, para a análise de conteúdo, esse processo é considerado o ponto crucial. Bogdan e Biklen (1994, p. 221) apontam que “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado de outros dados”. Bardin (2011, p. 145) define a categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Nessa mesma perspectiva, Franco (1994, p. 60) destaca, nesse processo, “que o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição”.

A categorização pode se dar por duas vias, sendo uma na qual as categorias são dadas *a priori* e o pesquisador segue “encaixando” os conteúdos a serem submetidos à análise; e outra, em que as categorias emergem dos discursos dos sujeitos para, então, serem interpretadas à luz dos referenciais teóricos. Nossa categorização se deu por via não apriorística, visto que nossas categorias foram criadas a partir das falas, do discurso, do conteúdo das respostas dos sujeitos, e que apontavam, por temas, para cada uma das categorias emergentes.

Em consonância com nossa questão central de pesquisa: de que forma(s) as ações e as estratégias formativas empreendidas no PIBID, no contexto da Unimontes, têm contribuído para a formação inicial de professores da Educação Básica?, nossos objetivos, nosso referencial teórico e após a elaboração de várias versões do sistema categórico é que surge uma versão de categorias mais lapidada e enriquecida. Cabe ressaltar que os índices de cada categoria foram criados a partir do nosso referencial teórico.

No Quadro 2, apresentamos o sistema categórico ao qual chegamos, com as categorias de análise temática do conteúdo empregadas, bem como uma descrição como índice de cada uma, considerando-se a classificação/codificação temática utilizada.

As categorias descritas no Quadro 2 foram utilizadas na análise do conteúdo das propostas dos subprojetos, das respostas em entrevistas realizadas com as coordenadoras de área e das respostas de questionários autoaplicáveis por acadêmicos-bolsistas do PIBID/Unimontes.

A partir da descrição processual da análise de conteúdo que empreendemos, o que se segue nas próximas seções são as análises propriamente ditas, em que, a partir dos documentos analisados, tentamos realizar um movimento de interconectividade de três

momentos – análise dos subprojetos, entrevistas e questionários –, buscando, com base em nossos objetivos e referenciais teóricos, encontrar elementos de contradição, mediação, ideologia, totalidade e *práxis* entre o projetado, o executado e os impactos das ações e das estratégias do PIBID/ Unimontes na formação inicial de professores.

Quadro 2 – Categorias de análise temática do conteúdo

Categorias	Índice
Saberes da profissão docente	Agrupam-se ações e estratégias formativas que possibilitam a aprendizagem da docência como exercício profissional, que possui saberes específicos. Saber que é teórico/prático, objetivo/subjetivo, complexo, diverso, plural, que se constrói nas relações sociais, oriundos de diversos espaços de formação (universidade, escola, sala de aula) e com outros atores (professores, supervisores, diretores, alunos, comunidade, família).
Relação teoria/prática	Compreende as ações e as estratégias formativas que promovem a unidade teoria/prática no seio da formação docente, bem como suas contradições, na medida em que colocam, de um lado, a universidade como <i>lócus</i> da teoria, e, de outro, a escola como <i>lócus</i> da prática.
Integração universidade/escola	Concentra as ações e estratégias formativas que promovem a integração entre a universidade e a escola de Educação Básica como um dos fundamentos da formação docente e como meio de aproximação desses dois espaços formativos na perspectiva de complementariedade e de imprescindibilidade de cada um nos processos formativos.
Pesquisa na formação docente	Concentra as ações e as estratégias formativas que têm a pesquisa como base da formação docente, compreendendo a pesquisa numa perspectiva crítica, como processo de produção de conhecimento científico, teórico, acadêmico e disciplinar, bem como sobre a prática docente.
Dimensões da docência	Compreende as ações e as estratégias formativas que se situam no plano da atuação docente propriamente dita (ou exercício da docência) em espaços diversificados da escola e que revelam as dimensões da docência no processo formativo; considerada imprescindível para a compreensão do “ser docente” na contemporaneidade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1 Ações e estratégias formativas nas propostas dos subprojetos do PIBID/ Unimontes

As ações e as estratégias formativas empreendidas no PIBID são divididas entre aquelas que são de cunho institucional e estão descritas no Projeto Institucional de Apoio e Incentivo à Docência da Unimontes (UNIMONTES, 2009), sobre as quais realizamos análise documental ainda no terceiro capítulo deste estudo, e naquelas definidas na proposta de cada subprojeto das licenciaturas, que compõem o projeto institucional.

Logo, o que segue nesta seção é uma análise temática das propostas dos subprojetos do PIBID/ Unimontes na busca por identificar as ações e as estratégias formativas propostas

nos subprojetos, revelando algumas das intenções no planejamento dos coordenadores de área. Nesse sentido, utilizamos, para uma análise temática, nosso sistema de categorias: saberes da profissão docente; relação teoria/prática; integração universidade/escola; pesquisa na formação docente; dimensões da docência.

O projeto institucional do PIBID na Unimontes possui, em sua primeira versão, 12 (doze) propostas. Para nosso estudo, selecionamos três propostas de subprojetos, utilizando como critérios: a) o subprojeto ter participado do Edital n. 02/2009 Capes; b) ter iniciado as ações no ano de 2010; c) não ter interrompido as ações; d) não ter mudado de coordenador de área; e) ter o mínimo de dez bolsistas participantes; f) ter coordenador de área com titulação de mestre ou doutor; g) ser realizado em escolas-campo de iniciação à docência no município de Montes Claros (MG); e h) o coordenador de área se dispor a participar da pesquisa. Sendo que este último critério se justifica no sentido de que a inserção do subprojeto dependeria também da disposição do coordenador em participar da pesquisa, já que também é um dos interlocutores do estudo.

Aplicando os critérios estabelecidos foram selecionados três subprojetos de três licenciaturas diferentes que, neste estudo, pelo nosso compromisso de sempre pautar pela ética na pesquisa científica, optamos por citar como: Subprojeto 1, Subprojeto 2 e Subprojeto 3, para não comprometer os participantes. Tal denominação em nada prejudica nossas análises já que os aspectos que nos interessam estão contidos em ações e estratégias formativas de caráter geral dos processos de formação docente, e não nas especificidades de cada área de conhecimento. Reconhecemos que essas especificidades existem, porém, não é nosso objetivo explorá-las, pois, aqui, nos importa a generalização dos resultados. Ressaltamos ainda que todos os responsáveis pelas propostas foram informados sobre a pesquisa e seus objetivos, e concordaram em participar através de assinatura de TCLE pelo qual autorizam o estudo.

Os três subprojetos analisados apresentam pontos em comum no que diz respeito às formas de propor a formação docente. Nesse sentido, verificamos que, pelo caráter de compor um mesmo projeto institucional com diretrizes, objetivos e metas de resultados estabelecidos, os subprojetos apresentam, como proponentes, professoras que mantêm estreita relação com o Departamento de Estágios da Universidade, sendo que uma das proponentes é professora desse Departamento atualmente e as outras duas já estiveram na função de orientadoras de estágio em suas licenciaturas de origem.

A influência das experiências como orientadoras de estágio se faz presente nas três propostas. Em vários momentos dos textos das propostas aparecem referências ao estágio

supervisionado, seja para diferenciação do PIBID em relação ao estágio, dando *status* de superioridade ao primeiro, apontando as falhas do estágio na formação docente e o PIBID com uma forma de “estágio ideal”, ou seja confundindo as ações do PIBID como ações de estágio, como se pode verificar em alguns trechos:

- Apesar de realizarem o estágio curricular supervisionado, ele ainda sai da universidade carente de um aprimoramento profissional (UNIMONTES, 2009, p. 09).
- Oportunizar a interação do estagiário com situações reais do trabalho, tendo como perspectiva o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e de atitudes favoráveis à aprendizagem significativa, pessoal e dos alunos no campo de estágio (UNIMONTES, 2009, p. 41).
- Nesta fase o estagiário monitorará o professor regente da disciplina no planejamento, realização e avaliação das atividades de ensino (UNIMONTES, 2009, p. 37).
- Através dos trabalhos realizados nos estágios percebe-se que além de uma formação básica deficiente a falta de vivência e de prática em sala de aula muitas vezes é um fator que desqualifica (UNIMONTES, 2009, p. 55).

As questões sobre a relação entre PIBID e estágio nos cursos de licenciatura são latentes. Lima (2012, p. 244) aponta alguns desses questionamentos: “O PIBID é Estágio? Pode substituir o Estágio? Seria um tipo de Estágio ideal? Na busca pela formação de qualidade, aonde as ações do PIBID e a realidade do Estágio curricular vão se encontrar?”.

A mesma autora traz uma preocupação que se situa não apenas no fato de ser o PIBID uma forma ou não de estágio, mas na situação dos licenciandos que não estão inseridos no programa e que, estando no mesmo processo de formação universitária, se veem alijados dessa oportunidade; dessa forma, fariam um estágio menos significativo – um “estágio pobre” –, visto o *status* adquirido pelo PIBID via bolsa de incentivo (financeiro) à iniciação docente.

Outro aspecto presente e comum às três propostas é o fato de seguir uma lógica considerada reprodutivista, que se critica nos estágios supervisionados em etapas sucessivas, nas quais os acadêmicos realizam caracterização da escola, observação de aulas, planejamento de intervenção pedagógica e docência compartilhada ao final do processo. Nos subprojetos, há uma diferenciação nessas fases, visto que uma das propostas denomina-se de “linhas de atuação” e as outras duas chamam-se “eixos de atuação”.

Podemos inferir que, se as propostas são feitas por professores formadores que conhecem a realidade e os processos dos estágios supervisionados nas licenciaturas, pode ser que os estágios não tenham contribuído para a formação desejada nos cursos de licenciatura e, portanto, esses formadores estão buscando outras estratégias formativas que possam suprir as

deficiências tanto desses estágios quanto de outros processos formativos mais amplos dos cursos; assim encontraram terreno fértil no PIBID.

Aqui, cabe ressaltar um elemento de contradição no sentido de que, se os estágios não suprem as necessidades formativas nos cursos de licenciatura e as propostas do PIBID seguem a lógica dos estágios, o que diferencia o PIBID dos estágios seria o incentivo financeiro, pois com a remuneração via política de bolsas, os atores do processo cumprem com motivação as etapas do que seria o “estágio ideal” (QUADRO 3).

Quadro 3 – Comparativo de ações formativas do estágio e do PIBID

Estágio Supervisionado (obrigatório / não remunerado)	PIBID		
	não obrigatório / remunerado - “Estágio ideal”		
Fases	Subprojeto 1 “Eixos”	Subprojeto 2 “Eixos”	Subprojeto 3 “Linhas”
Caracterização	1. Diagnóstico	1. Diagnóstico	1. Conhecer a estrutura
Observação	2. Acompanhamento	2. Ação e interação	2. Conhecer o trabalho
Planejamento	3. Atividade docente	3. Atividade docente	3. Conhecer a ação
Intervenção	4. Intervenção	4. Intervenção	4. Experiência e prática
			5. Intervenção

Fonte: Elaborado pelo autor.

Avançando as análises e superando a relação PIBID e estágio, é possível afirmar que as três propostas mantêm um forte foco nos saberes da docência como profissão, o que se verifica pelas ações amplas sob a égide de nossa categoria saberes da profissão docente.

Consideramos que, para a atuação docente, é preciso compreender e (re)conhecer que, nesta profissão, existem saberes que a circunscrevem, delimitam-na, dão-lhe contorno e configuram-na. Assim, para o exercício da docência trata-se de saber o que é preciso saber para ser docente e o que é ser docente. Sobre os saberes implicados na formação do educador, Saviani (1996, p. 145) aponta que, “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

Para uma melhor compreensão e em busca da contradição, perquirimos, em Tardif (2002, p. 36), a definição para este saber docente, que o autor aponta como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Enquanto Saviani (1996) aponta para um saber docente construído a partir do fenômeno educativo no contexto das relações sociais contemporâneas, Tardif (2002) deixa antever uma concepção de formação em que os saberes docentes são dados *a priori*, e basta

selecionar aqueles que caberão em cada prática docente particularizada e em cada realidade escolar.

Na categoria saberes da profissão docente, emergem ações formativas do tipo: a) “utilizar recursos lúdicos no processo ensino aprendizagem”; b) “elaborar listas de exercícios lúdicos”; c) “produzir material didático”; d) “produzir materiais interessantes, atraentes e significativos para serem utilizados nas aulas”; e) “monitorar o professor regente da disciplina no planejamento, realização e avaliação das atividades de ensino”; f) “estudar os conteúdos e elaborar atividades lúdicas que colaborem com a apreensão dos mesmos”; g) “confeccionar materiais” (UNIMONTES, 2009).

Essas ações e estratégias formativas listadas e propostas nos subprojetos, aparecem, muitas vezes, sob nosso olhar, desvinculados de uma dimensão teórica, evidenciam um aspecto do fazer/técnico da profissão – que existe e que consideramos importante, mas não fundamental – e que é aprendido pela observação, pelo acompanhamento, pela experimentação, por estudos individuais e pelo trabalho manual apartado do trabalho intelectual.

Nessa perspectiva, somos levados a afirmar que essas ações e estratégias estão na base do que Tardif (2002) propõe como formação pela epistemologia da prática profissional, definida como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255). Inferimos ainda que, ao usar o termo “realmente”, Tardif aponta para uma prática em situações reais, reforçando a ideia de situações da própria prática docente, particularizadas.

Por outro lado, identificamos, nos subprojetos, ações que avançam no sentido de uma profícua relação teoria/prática com a aprendizagem de base acadêmica e científica dos saberes necessários à atuação docente. Essas ações buscam romper com os aspectos puramente técnicos da docência a aprendizagem dos saberes da profissão docente pressupõe estudos e trabalho coletivo ao longo do curso de formação, e não apenas nos momentos do PIBID.

Essas ações podem ser traduzidas quando apontam para: a) “conhecer em profundidade o trabalho desenvolvido pelo professor”; b) “situar, a partir de uma prática criticamente construída e executada, seu papel e suas atribuições”; c) “preparação teórico-metodológico e didático-pedagógico a fim de que possam exercer, com competência, sua atividade profissional” (UNIMONTES, 2009).

Em face do exposto, verificamos que essas ações e estratégias também mantêm estreita relação com nossas categorias analíticas de relação teoria/prática e pesquisa na formação docente. No que tange à relação teoria e prática na formação docente, verificamos

que algumas ações e estratégias, por vezes, seguem o que Duarte (2003) e Moraes (2003) concebem como um “recoo da teoria”.

É Moraes (2003, p. 154) quem aponta que “talvez a causa mais imediatista desta ‘marcha à ré intelectual’ e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais”, visto que, no Brasil a partir da década de 1990, as políticas públicas em educação se atrelaram aos ditames dos organismos internacionais, trazendo, em seu cerne, os marcos da reestruturação capitalista e as prescrições para uma formação técnica e aligeirada (BRZEZISNKI, 2010; VEIGA, 2010) em nome da mercadorização da educação e das novas formas de acumulação do capital em tempos neoliberais (JIMENEZ; ROCHA, 2007).

Já Duarte (2003) estabelece a relação entre o “recoo da teoria” e as propostas de Tardif (2002) em promover a formação docente com base na epistemologia da prática, e aponta que:

[...] os argumentos de Tardif vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão sobre a irrelevância ou até mesmo sobre o caráter prejudicial do saber científico/teórico/acadêmico tanto na formação de professores como na pesquisa educacional (DUARTE, 2003, p 606).

A epistemologia da prática em Tardif (2002) tem suas bases nas ideias de formação do profissional reflexivo (Shcön, 2000) que discutimos no segundo capítulo deste estudo e que fora incorporado ao campo da formação docente no Brasil como tábua de salvação. Sobre essas ideias no campo da formação docente, Lüdke e Cruz (2005, p. 83) alertam para:

[...] o risco que corre hoje a formação de futuros professores na universidade, se os cursos ali oferecidos se concentrarem predominantemente no exercício de uma reflexão de caráter pessoal, particular, sobre a própria prática do estudante, futuro professor, num esforço subjetivo e isolado do contexto em que se dará essa prática.

É no movimento dialético de construir e de reconstruir o conhecimento que reside a indissociabilidade teoria/prática nos processos formativos: a *práxis*. Segundo Frigotto (2008, p. 81), “a *práxis* expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função de uma ação para transformar”.

Sob a categoria relação teoria e prática, no Subprojeto 1, verificamos argumentos no sentido de que os licenciandos do curso ao qual estão ligados possuem uma sólida formação teórica, que é apontada pelos resultados do Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade); porém, esses estudantes “ainda apresentam deficiências em relação à prática diária em sala de aula. Isto, muitas vezes, constitui em fator desmotivador para sua iniciação no

exercício da docência propriamente dita” (UNIMONTES, 2009, p. 08). O mesmo Subprojeto justifica que:

- É importante combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais, integrando os conteúdos das disciplinas em situações do cotidiano que coloquem situações-problema aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar alternativas de possíveis soluções;
- Os benefícios deste projeto se refletirão na formação da identidade profissional por meio da integração teoria prática, favorecendo uma prática educacional ética, que permeará a intervenção do futuro educador na realidade escolar de forma reflexiva e criativa, propondo soluções às situações-problema existentes no processo ensino-aprendizagem (UNIMONTES, 2009, p. 12).

A partir do segundo item dessa justificativa, podemos interpretar que há, na proposta, um elemento de *práxis* em que, indissociáveis, teoria e prática promovem uma intervenção na realidade com vistas a transformá-la. Tal argumento também é encontrado expresso na proposta do Subprojeto 2, quando aponta, como ação: “Propiciar condições para que os acadêmicos possam articular teoria e prática, tendo a teoria como guia da ação transformadora” (UNIMONTES, 2009, p. 41), o que consideramos como uma concepção de formação que tem, na teoria, a base para uma formação que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (ANFOPE, 1998).

Identificamos, nas três propostas, indícios dessa concepção de formação com base no fortalecimento dos aspectos teóricos da formação com estudos de conteúdos específicos de cada área na universidade, na elaboração de materiais didáticos, na realização de oficinas, nas pesquisas sobre o ensino dos conteúdos; todo esse aparato como parte de um processo que desencadearia no exercício da docência nas escolas.

Compreendemos que há de se pensar, nos cursos de formação de professores, em pontos de equilíbrio entre teoria e prática nos processos formativos, que tenham seus fundamentos na formação inicial e que contribuam para o fortalecimento dos processos de profissionalização docente. Pontos estes que ainda não estão plenamente presentes em nossos atuais cursos de formação e que, segundo Lüdke e Cruz (2005, p. 85), permitiria assegurar:

[...] ao futuro professor o domínio dos conceitos-chave, dentro de quadros teóricos abrangentes, capazes de ajudá-lo a equacionar os problemas da nossa realidade educacional, que iriam se revelando no lado prático de sua formação. Ele sairia dessa preparação contando com recursos indispensáveis para iniciar seu trabalho docente e o próprio desenvolvimento profissional, inclusive como pesquisador.

A proposta institucional do PIBID/ Unimontes não aponta de forma explícita como um de seus objetivos, a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão nos processos formativos; porém, as ações e as estratégias propostas, os objetivos e a justificativa deixam antever essa articulação. Compreendemos que seja nesta tríade que reside um elemento de totalidade capaz da reflexividade das/sobre as práticas de gestão e de docência na perspectiva da valorização e da construção da autonomia dos sujeitos e da escola pública (SILVA, XAVIER, CRUZ, 2012).

É nesta articulação – ensino, pesquisa, extensão – que encontramos território para as ações identificadas pela categoria denominada “Integração Universidade/Escola”. De acordo com o projeto institucional da Unimontes (2009, p. 02): “Sabe-se que as deficiências na formação de parte significativa dos licenciandos deve-se ao distanciamento, muitas vezes reclamado pelos acadêmicos, entre a teoria proposta na universidade e a realidade percebida pelos mesmos ao iniciarem o estágio supervisionado”. Nesse sentido, o projeto apresenta a universidade como *locus* da teoria desvinculada da prática; reconhece a necessidade de integração entre os dois espaços – universidade/escola – como produtores de conhecimentos nos processos formativos; e justifica que:

Por ser um lugar, por excelência, da produção, desenvolvimento e divulgação do conhecimento científico, tecnológico e artístico, à universidade cabe uma grande responsabilidade na socialização destes conhecimentos, entendendo com isto não o mero repasse de informações, mas o envolvimento e o engajamento institucional para que a relação escola/sociedade possa acontecer de forma a contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da coletividade (UNIMONTES, 2009, p. 02).

Na esteira do que está proposto no projeto institucional, identificamos nos subprojetos, ações e estratégias que se encaminham no sentido de promover a integração – universidade/escola –, de forma a minimizar o abismo e as dicotomias existentes entre os dois espaços e o preconceito que permeia essa relação, em que se concebe a universidade como *locus* da produção de conhecimento – via teórica –, e a escola de Educação Básica como espaço de aplicação e de reprodução do conhecimento – via prática.

Os limites, as tensões e as possibilidades de articulação entre universidade e escola de Educação Básica têm sido tratados em estudos (Lüdke; Cruz, 2005; Zeichner, 1998) que pensam a integração desses espaços, principalmente, pela via da pesquisa.

Ressaltamos que, atualmente, os cursos de licenciatura concebem o relacionamento com a escola de Educação Básica apenas nos momentos de realização do estágio

supervisionado. É aí que residem os poucos momentos de contato do espaço universitário com o espaço escolar na promoção da formação docente.

Essa relação aponta para um momento de aprendizagem prática e outro de aprendizagem teórica, reforçando a dicotomização teoria e prática que apontamos, na qual teoria vem antes e prática vem depois, ao final do curso. Esse movimento acarreta, inclusive, uma deficiência nos processos formativos de aprendizagem dos saberes necessários à atuação profissional docente.

A integração universidade e escola de Educação Básica é condição para a efetivação da tríade ensino/pesquisa/extensão numa dimensão totalizadora e de compreensão do fenômeno educativo na contemporaneidade. Sem essa visão da totalidade dos fenômenos corremos o risco de promover movimentos em que os conhecimentos produzidos pela universidade são irrelevantes para a escola e o conhecimento produzido na escola é negado pela academia por considerá-lo trivial, atóxico e irrelevante (ZEICHNER, 1998).

As ações e as estratégias formativas, nos subprojetos analisados, com vistas à promoção da integração entre universidade e escola, apontam para um conhecer a realidade da escola de forma que o futuro professor possa intervir naquele contexto.

No Subprojeto 1, verificamos a intenção de promover “uma integração significativa entre a educação superior e a educação básica e como resultado final a inserção no mercado de trabalho de professores mais críticos, conscientes e preparados para a futura profissão de educador” (UNIMONTES, 2009, p. 10); bem como há o reconhecimento de que o licenciando “não tem conhecimento da realidade das escolas públicas” (*idem*, p. 09) como justificativa para essa aproximação.

A proposta do Subprojeto 2 entende que há uma “interligação” das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela universidade com as demandas de atuação no âmbito da escola. Na perspectiva de integração desses dois espaços, entende ainda que:

[...] a formação é um processo que leva em consideração a complexidade do ato de ensinar, sendo, portanto, interativa e, como tal, não se circunscreve a uma abordagem meramente tecnicista, tampouco a uma abordagem exclusivamente acadêmica (UNIMONTES, 2009, p. 10).

Encontramos ainda, no Subprojeto 3, proposições para uma formação que integre a universidade e a escola permitindo que os licenciandos entrem em contato com a realidade dos ensinos fundamental e médio para que reflitam sobre o papel da escola em seu contexto,

sobre o aluno que a escola recebe e que se pretende formar e sobre como deve ser o ensino (UNIMONTES, 2009).

As ações de integração entre universidade e escola são comuns às três propostas e contemplam aspectos do conhecer a realidade do ensino na escola, conhecer a infraestrutura dos espaços escolares, conhecer as rotinas escolares, conhecer o calendário escolar, o projeto pedagógico, a matriz curricular, os tempos escolares, o perfil dos estudantes, além da observação das atividades docentes (UNIMONTES, 2009). Todas essas ações fazem parte de uma metodologia adotada pelo projeto institucional e extensiva aos subprojetos, denominada “Metodologia da pesquisa-ação colaborativa” (UNIMONTES, 2009). Zeichner (1998, p. 223) destaca que “a pesquisa colaborativa é um importante caminho para superar a divisão entre acadêmicos e professores, mas não é qualquer pesquisa colaborativa que faz isso”.

Nesse ponto, é possível estabelecer relação com outra de nossas categorias, a pesquisa na formação docente, que têm como índice, justamente, as ações e estratégias formativas que têm a pesquisa como base da formação docente. Compreendendo a pesquisa numa perspectiva crítica, como processo de produção de conhecimento científico, teórico, acadêmico e disciplinar, bem como sobre a prática docente.

As abordagens dos estudos, nos últimos anos, sobre a pesquisa na formação docente não deixam dúvidas sobre a importância que existe, na contemporaneidade, de formação do professor/pesquisador (ANDRÉ, 2001; LÜDKE, 2001a, 2001b, 2001c; PEREIRA; ZEICHNER, 2008; PEREIRA, 2008; ZEICHNER, 1998).

Existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor. Existe também uma ideia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas ou na sala de aula (ANDRÉ, 2001, p. 55).

Entretanto, há de se questionar: a que pesquisa se refere quando esta é pensada na formação docente? A qual professor e a qual pesquisa nos referimos quando falamos em professor pesquisador? Quais condições tem o professor para realizar pesquisas, quer sejam na escola de Educação Básica ou na universidade?

Para Pereira (2008, p. 11), o movimento de formação do “educador-pesquisador” pode se transformar em uma proposta contra-hegemônica na construção de modelos de formação numa perspectiva crítica.

Nesse sentido é que Zeichner (1998) traz uma discussão na busca por superar a divisão entre o professor-pesquisador e o pesquisador acadêmico. O autor discute as questões de

poder que envolvem essa relação apontando para a necessidade de eliminar a separação que existe “entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores-acadêmicos” (ZEICHNER, 1998, p. 207).

Diante desse argumento, é possível estabelecer uma relação com a proposta do PIBID/Unimontes, em que os pesquisadores-acadêmicos são os que estão coordenando ações de pesquisa na formação dos futuros professores, buscando inserir os professores-pesquisadores das escolas de Educação Básica no processo formativo como coformadores dos futuros docentes.

O movimento de formação docente com/para/na pesquisa tem suas origens, no Brasil, ainda na década de 1990, como forma de superação das dicotomias entre teoria e prática e do fosso entre a universidade e a escola. Ações nesse sentido são relatadas principalmente a partir dos estágios supervisionados das licenciaturas. Pimenta e Lima (2004) são pioneiras na defesa de um estágio como pesquisa e da pesquisa no estágio. As autoras afirmam que:

A pesquisa no estágio, como método de formação dos futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz (*sic*) na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

Em outra perspectiva, Silva (2008) defende a pesquisa na formação docente como um forte instrumento de transformação da realidade e de seus múltiplos sentidos, visto que contribui para além do processo de transformação da realidade, para a transformação do próprio homem, e ressalta que o ato de pesquisar não é um processo neutro, mas um ato político que contém lutas hegemônicas, podendo encaminhar-se para a aderência e velamento do real e/ou para a emancipação (SILVA, 2008).

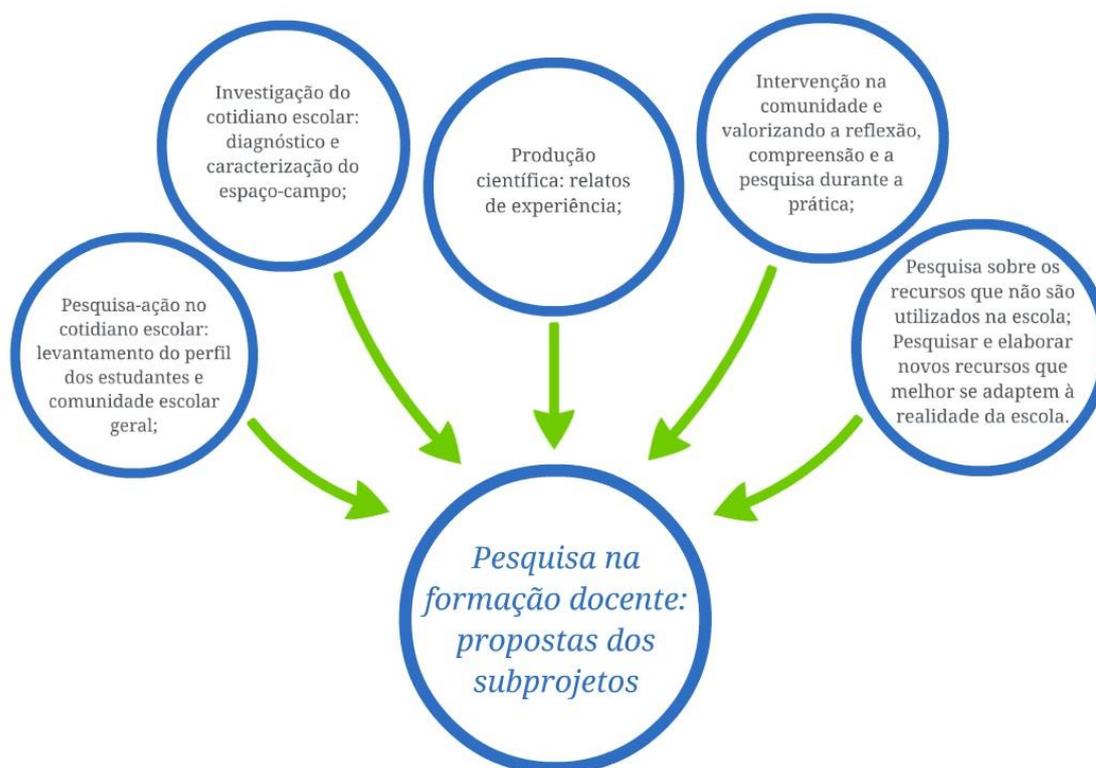
Um aspecto que merece ser ressaltado – quando se questiona que pesquisa cabe à formação docente e à atuação do professor na educação básica – diz respeito às críticas latentes sobre as defesas que corroboram os princípios de formação do profissional reflexivo (Schön), em que a pesquisa é pensada como pesquisa sobre a própria prática (Stenhouse). Concordamos com Lüdke e Cruz (2005, p. 83) quando criticam que esse princípio se baseia na individualidade, “no exercício de uma reflexão de caráter pessoal, particular, sobre a própria prática do estudante, futuro professor, num esforço subjetivo e isolado do contexto onde se dará essa prática”, e nossa compreensão do fenômeno educativo é a de que este se dá nas relações sociais, na coletividade, na colaboratividade.

Sobre a pesquisa na formação docente ou a formação docente com base na pesquisa, identificamos ações e estratégias nas três propostas do PIBID/ Unimontes analisadas. Podemos inferir, que mesmo que de forma implícita, os três subprojetos trabalham com ações de pesquisa e, em alguns momentos, consideram essas ações como parte de uma pesquisa-ação colaborativa; em outros apenas as consideram como ações que contribuem para a formação docente, não aliadas a um processo de pesquisa sistematizado.

Quando o Subprojeto 2 propõe “Conhecer e discutir com a comunidade escolar a estrutura e funcionamento, com base na LDB e outras leis, decretos e resoluções que orientam a educação básica”, “conhecer a realidade da escola” (UNIMONTES, 2009), compreendemos que, nessas ações, estão implícitas técnicas de pesquisa, como levantamento documental e observação; o que havemos de indagar é: com que objetivo essas ações são propostas?

De forma mais explícita, os subprojetos 2 e 3 apresentam, sistematicamente, ações formativas como pesquisa que converge para a pesquisa como base da formação docente (FIGURA 2), com vistas a “desenvolver o interesse em pesquisas na área de ensino” (UNIMONTES, 2009, p. 41) e ao “desenvolvimento do gosto pela pesquisa” e registram ações como:

Figura 2 – Pesquisa na formação docente nas propostas de subprojetos



Fonte: Elaborada pelo autor.

A sistematização dessas ações como pesquisa, e esta como parte do processo formativo, pode ser verificada quando se aponta que “essa fase deverá ser realizada através de pesquisa e prolonga-se por todo o tempo em que os acadêmicos permaneçam na unidade escolar” (UNIMONTES, 2009, p. 36).

O Subprojeto 1, ainda que de forma menos sistemática, nos leva a compreender que a pesquisa está aliada aos processos formativos quando apresenta ações e estratégias do tipo: a) “Conhecer a dinâmica das aulas”; b) “Conhecer como é o relacionamento professor/aluno”; c) “Conhecer e analisar as principais deficiências dos alunos”; d) “Socializar todo o conhecimento adquirido com essa experiência, através da participação em eventos técnico-científicos e de extensão”; e) “Divulgar o conhecimento adquirido durante o PIBID em eventos científicos e culturais” (UNIMONTES, 2009, p. 09).

Podemos afirmar que as propostas dos três subprojetos trazem a pesquisa no cerne de suas ações e estratégias, como parte dos processos formativos, porém, com tímida sistematização enquanto pesquisa; o que nos leva, por outro lado, a afirmar que pesquisa para ser considerada como tal, depende de alguns requisitos que a qualificam, tais como: a) produção de conhecimentos novos; b) definição rigorosa de um método de investigação; c) comunicação dos resultados (SILVA, 2008).

Corroboramos Veiga (2002) quando aponta que a pesquisa na formação de professores não é enfatizada com relevância. A mesma autora argumenta que “sem ser um pesquisador resta ao professor a tarefa de aplicar métodos e técnicas, reproduzir e transmitir conhecimentos” (*idem*, p. 80).

Todo o movimento de pesquisa identificado nos subprojetos com vistas a promover uma formação com/na/para pesquisa revela uma finalidade, que é a de intervir na realidade educacional vivenciada nas escolas de atuação na Educação Básica em diferentes níveis educacionais (Ensino Fundamental e Médio). Em vários momentos, os subprojetos analisados trazem o processo de pesquisa – quando explícito ou velado – de forma que o objetivo final é intervir na realidade com vistas a transformá-la:

- intervenção do futuro educador na realidade escolar de forma reflexiva e criativa, propondo soluções às situações-problema existentes no processo ensino-aprendizagem;
- contribuir para a melhoria do ensino/aprendizagem;
- nesse subprojeto ele terá todas as oportunidades de conhecer, atuar e ser um agente modificador da realidade escolar;
- o objetivo central é possibilitar aos acadêmicos a intervenção direta na sala de aula, tendo como foco os problemas identificados e discutidos, nas etapas anteriores, com a equipe pedagógica, professor supervisor e coordenador de área

- intervenção na comunidade escolar, valorizando a reflexão, compreensão e a pesquisa durante a prática pedagógica intervencionista;
- pesquisar e elaborar novos recursos didáticos que melhor se adaptem à realidade da escola, considerando o diagnóstico dos alunos feito anteriormente;
- intervenção na comunidade e valorizando a reflexão, compreensão e a pesquisa durante a prática (UNIMONTES, 2009).

A transformação da realidade educacional vivenciada é um dos objetivos da pesquisa-ação como método de pesquisa adotado pelo projeto institucional do PIBID na Unimontes. A opção pela pesquisa-ação como orientadora das ações e das estratégias formativas encontra coerência com a formação docente crítico-emancipatória defendida por Silva (2008, 2011) e Veiga (2009), bem como com as ideias de Veiga (2010a) e Veiga e Quixadá Viana (2010) que apontam a formação do professor como um campo de possibilidades inovadoras no sentido de formação do professor como agente social, como destacado por nós no segundo capítulo deste estudo.

Nessa perspectiva, Thiollent (1985), em seus estudos sobre a pesquisa-ação, a define como um tipo de engajamento sócio-político e uma orientação para ações emancipatórias que requer a participação de todos os envolvidos nos problemas investigados. Ainda, como um tipo de pesquisa que requer um papel ativo dos pesquisadores e uma estreita relação com as pessoas e as situações investigadas, de forma que se configura em um processo dialético:

A ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a 'dizer' e a 'fazer'. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 1985, p. 16).

Nessa mesma perspectiva, Barbier (2007, p. 60) destaca que a pesquisa-ação emancipatória na contemporaneidade implica três pontos:

- Pressupõe-se que os pesquisadores técnicos (por exemplo, os docentes de uma escola) percebam o processo educativo como um objeto passível de pesquisa;
- Pressupõe-se que esses pesquisadores percebam a natureza social e as consequências da reforma em curso;
- Pressupõe-se, enfim, que eles compreendam a pesquisa como uma atividade social e política, portanto ideológica.

Assim, coerente com o prescrito no projeto institucional do PIBID da Unimontes, todos os subprojetos devem ter como eixo investigativo a pesquisa-ação, o que implica conhecer determinada realidade – escolar – e levantar, – num processo dialético – junto com

os envolvidos, os problemas daquela realidade, com vistas a intervir e a transformar tal realidade. Esse processo justificaria as ações e as estratégias como se dispõem nas propostas de forma que o processo de pesquisa empreendido se encaminha para a docência propriamente dita, como ação transformadora.

No movimento revelador das quatro categorias temáticas de análise que trouxemos até aqui – saberes da profissão docente; relação teoria/prática; integração universidade/escola; e pesquisa na formação docente –, no caminho de nossa última categoria, surge um elemento de mediação que vale ser ressaltado. Compreendemos a categoria mediação – no espectro da teoria marxista – como expressão das relações concretas que vincula mútua e dialeticamente, momentos diferentes de um todo; uma perspectiva em que nada é isolado e que só se concretiza na relação teoria e prática; nesse sentido, “sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes e sem as teorias as mediações se tornam cegas ou caolhas” (CURY, 2000, p 44).

Justifica trazer luz às relações de mediação que compreendemos estarem presentes nas ações estratégias formativas do PIBID/ Unimontes, por considerarmos que a educação possui, antes de tudo, um caráter mediador (CURY, 2000); nesse sentido, identificamos um duplo movimento de mediação que se materializa nas relações do formador com o futuro professor inserido nos processos formativos do PIBID, bem como deste futuro professor – também formador – com os alunos em formação nas escolas de Educação Básica.

O primeiro movimento está no cerne da formação docente que, como parte da educação e esta como uma forma de expressão anti-hegemônica, tem condições de materializar – com homens reais em escolas reais – as condições de superação (ou de permanência) do atual estado de alienação pelo qual passam os cursos de licenciatura nas universidades brasileiras, conectando estrutura e superestrutura, com vistas a atingir uma totalidade da educação como fenômeno estabelecido nas relações sociais que são mediadas pelos modos de produção.

O segundo movimento, igualmente, porém, em outra dimensão, tem condições de, por vias materiais, com base histórica, fazer emergirem da escola de Educação Básica os processos de tomada de consciência necessários para a superação dos modos de perpetuação de uma cultura dominante e neocolonizadora nos espaços escolares de Educação Básica.

Compreendemos que o movimento das ações e das estratégias formativas do PIBID só se materializará e se configurará como forma de transformação da realidade a partir da intervenção via atuação do futuro professor. Considerando que este professor em formação se encontra em meio aos processos de construção de seus saberes docentes, dialeticamente

construídos na integração dos espaços acadêmico e escolar, tendo a pesquisa como base de sua formação, sendo capaz de promover a *práxis* necessária à docência na relação indissociável de teoria e prática; constrói-se, dessa maneira:

[...] o verdadeiro sentido da *práxis*, como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Conjugam-se, portanto, a concepção de mundo que transcende o imediatismo do presente, o conhecimento dos condicionantes sociais da educação e a ação dirigida à busca de alternativas concretas para o trabalho educativo, consolidando os processos de resistência no trabalho docente (SILVA; XAVIER; CRUZ, 2012, p. 5).

É nesse sentido que Farias e Rocha (2012, p. 48) nos convocam à:

[...] tarefa de colocar em questionamento as experiências efetivadas, refutando ações formativas pontuais, pragmáticas e descontextualizadas dos fundamentos epistemológicos e científicos da educação. Ao mesmo tempo, nos convoca a constituir o PIBID como política capaz de promover o desenvolvimento de uma profissionalidade docente sustentada por uma racionalidade pedagógica e uma *práxis* educativa de caráter emancipador.

Sob a categoria dimensões da docência nossa intenção é, justamente, identificar as ações e as estratégias formativas que se situam no plano da atuação docente propriamente dita (ou exercício da docência) em espaços diversificados da escola e que revelam as dimensões da docência como parte do processo formativo, imprescindível para a compreensão do “ser docente” e para uma *práxis* reveladora do fenômeno educativo como forma de superação das condições de dominação cultural, social, política e econômica na contemporaneidade.

No Subprojeto 1, identificamos dois eixos de ação que remetem a uma possível atuação docente, denominados: “Terceiro eixo: Atividade docente” e “Quarto eixo: Intervenção prática” (UNIMONTES, 2009, p. 09). Compreendemos o termo “atividade docente” como um conjunto de saberes e fazeres docentes que se articulam com a finalidade do exercício da docência em sala de aula. Ao contrário do que se possa imaginar, o denominado “terceiro eixo” traz a atividade docente em ações como: a) conhecer a dinâmica das aulas; b) conhecer como é o relacionamento professor/aluno; c) conhecer e analisar as principais deficiências dos alunos. Estas são ações que, ao nosso olhar, estariam mais para o campo da aprendizagem dos saberes da profissão docente, o que não chega a determinar o exercício da docência em si. No quarto eixo, denominado “Intervenção prática”, verificamos que uma análise do próprio título daria margem para questionarmos se essa prática está provida de teoria, na indissociabilidade que defendemos. Sob esse eixo se identificam ações

como: a) elaborar e planejar aulas atraentes e significativas, utilizando sempre que possível, os jogos educativos; b) participar de avaliações de desempenho escolar e do planejamento semanal, mensal, bimestral, dentre outros; c) realizar atividades com o intuito de recuperar os alunos defasados no conteúdo (UNIMONTES, 2009, p. 09).

É possível inferir, aqui, mais uma vez, que as duas primeiras ações se detêm em uma dimensão de aprendizagem dos saberes necessários à docência, mas não chega a um efetivo exercício da docência, o que é corroborado pela terceira ação onde a dimensão da docência estaria limitada a “recuperar os alunos defasados no conteúdo”. Essa ação também está expressa no segundo eixo desse subprojeto – denominado “acompanhar e participar das atividades do professor” – sob a estratégia de “recuperação paralela” (*idem*).

Nesse sentido, compreendemos que esta ação “de recuperação” se configura como uma forma de inclusão, complementar a ações docentes do professor regente das turmas observadas/conhecidas na escola. Pensar essas ações e estratégias em uma dimensão da docência como exercício essencial da profissão docente nos leva a afirmar que não se configuram como uma oportunidade de exercer a docência como meio de transformação da realidade educacional, como preconizado pelos subprojetos, podendo-se apontar, aí, um elemento de contradição.

Em uma análise das propostas do Subprojeto 2, no que tange às dimensões da docência, identificamos, igualmente, o “Terceiro eixo: Atividade docente” e o “Quarto eixo: Intervenção pedagógica nos aspectos problematizados”. O terceiro eixo expressa: “Compreende a ação docente propriamente dita, após planejamento e ampla discussão com a equipe envolvida: equipe pedagógica da escola; supervisor de área do programa; coordenador de área do programa” (UNIMONTES, 2009, p. 37). O quarto eixo mantém o foco nas dimensões da docência e destaca-se que nesse eixo o objetivo central é “possibilitar aos acadêmicos a intervenção direta na sala de aula, tendo como foco os problemas identificados e discutidos nas etapas anteriores” (UNIMONTES, 2009, p. 38). Assim, as ações incluem:

- Identificar, utilizando os diversos canais de comunicação da escola e os registros do desempenho dos alunos, as necessidades individuais e coletivas;
- Discutir e planejar com a equipe as estratégias de intervenção nas situações problema identificadas;
- Propor as ações em classe e extraclasse;
- Realizar as atividades planejadas para sanar as dificuldades encontradas pelos alunos.

Nessa proposta, identificamos pontos que expressam uma maior preocupação com a dimensão da docência no processo formativo, especialmente quando se destaca que “a

docência será acompanhada pelo professor supervisor” do subprojeto, o que garante a colaboratividade nas ações e uma maior coerência destas no que diz respeito a oportunizar ao futuro docente conhecer uma gama significativa dos processos do trabalho docente, construindo saberes para um efetivo exercício da docência como parte fundamental e imprescindível da formação.

Com as denominações de “Quarta Linha: Experiência e prática escolar” e “Quinta Linha: Intervenção prática na melhoria do processo de aprendizagem do aluno/ Recuperação”, o Subprojeto 3 mescla as ações expressas nas duas propostas analisadas anteriormente, deixando clara a proposta de oportunizar ao licenciando o exercício da docência com as ações: a) elaborar aulas; b) ministrar aulas sob a supervisão do professor; c) participar das avaliações de desempenho escolar e do planejamento (UNIMONTES, 2009).

A proposta, assim como o Subprojeto 1, traz também, na quinta linha de atuação a dimensão da docência em nível de “recuperação dos alunos”, apontando: “conhecer, por intermédio dos conselhos de classe ou professores, aqueles alunos que precisam de atendimento extraclasse / Recuperação; Intervenção prática na melhoria do processo de aprendizagem do aluno/ Recuperação” (UNIMONTES, 2009, p. 57). Nesse sentido, inclui ações como: a) realizar atividades visando à recuperação paralela; b) participar da recuperação final (UNIMONTES, 2009).

A proposta não deixa claro se as ações no exercício da docência se darão exclusivamente na “recuperação de alunos” ou se realizar-se-ão de forma a abranger todo o contingente de estudantes das classes. Como não há essa indicação, somos levados a interpretar como mais uma estratégia que se dá na forma de inclusão daqueles que estão com a aprendizagem defasada ou com dificuldades de aprendizagem.

Na perspectiva que verificamos, compreendemos que o processo formativo não contempla os diversos aspectos do trabalho docente, visto que o licenciando, nessa perspectiva, é formado conhecendo apenas a realidade dos estudantes que não aprendem; e os outros? E os alunos que não aprendem, por que não aprendem? Qual tratamento o professor dá aos alunos que aprendem? Havemos de questionar e vemos isso como uma deficiência do processo educativo.

A partir das análises empreendidas, foi possível identificar ações e estratégias formativas que compreendemos possuir a intenção de colaborar com os processos formativos para a docência na Educação Básica. Um de nossos intuitos nesta seção é o de desvelar as intenções dos coordenadores de área nas propostas de subprojetos inseridos no PIBID/

Unimontes e, nesse sentido, ao longo de nossas análises, fomos apontando algumas dessas intenções que se mostram, muitas vezes, explícitas e bem fundamentadas; e em outras vezes implícitas, demonstrando, ao nosso olhar, uma fragilidade teórica que pode redundar em práticas desconexas que acabam por não contribuir com os objetivos almejados, tanto pelo projeto institucional quanto pelos subprojetos, para uma concepção do professor que se pretende formar.

Ainda que não se identifique de forma clara, a partir das propostas analisadas, uma concepção/perspectiva formativa que oriente as ações e as estratégias formativas planejadas, consideramos que algumas pistas nos apontam para o que concebem ser importante para a formação docente na contemporaneidade, tais como (FIGURA 3): “ser um agente modificador da realidade escolar”; “professores mais críticos, conscientes e preparados”; “contribuir para o alargamento da consciência dos futuro educadores”; “atender às demandas políticas, econômicas, sociais e culturais”; “formar novos pesquisadores intervencionistas”; “desenvolver a capacidade científica e criativa”; “desenvolver o interesse pela pesquisa na área do ensino” (UNIMONTES, 2009).

Figura 3 – Pistas das concepções/perspectivas formativas nas propostas dos subprojetos do PIBID Unimontes



Fonte: Elaborada pelo autor.

Face ao exposto, nossa próxima seção mantém o foco na compreensão das concepções e das perspectivas formativas que estão presentes no PIBID/ Unimontes, de forma que analisaremos, a partir de um movimento entre o planejado e o executado, o conteúdo dos discursos dos coordenadores de área dos três subprojetos selecionados.

4.2 Desvelando concepções/perspectivas formativas nas ações e nas estratégias empreendidas pelos coordenadores de área

A questão que nos guia nesta seção diz respeito às concepções/perspectivas formativas que orientam as ações e as estratégias empreendidas pelos coordenadores de área no PIBID em relação à formação inicial de professores. Para tanto, analisamos o conteúdo das respostas dadas às entrevistas de roteiro semiestruturado (APÊNDICE B) realizadas com três coordenadoras de área, sendo, estas, além de coordenadoras, autoras das três propostas de subprojetos analisadas anteriormente.

Nesse sentido, temos, como interlocutoras, três coordenadoras de área, que chamaremos, a fim de preservar o anonimato – garantido pelo TCLE – de Coordenadora 1, Coordenadora 2 e Coordenadora 3, o que também corresponde à ordem de denominação dos subprojetos selecionados e analisados.

O intuito é desvelar as concepções/perspectivas formativas que orientam as ações e as estratégias empreendidas pelos coordenadores de área no PIBID para a formação inicial de professores a partir de nossas categorias de análise temática.

Justificamos que, nas análises que estamos realizando em três momentos – tanto no anterior, quanto no presente e no próximo – neste capítulo, nos valemos da utilização das mesmas categorias de análise temática – saberes da profissão docente; relação teoria/prática; integração universidade/escola; pesquisa na formação docente; e dimensões da docência –, por considerarmos que estas contemplam os aspectos analíticos necessários para atingir nossos objetivos, assim como contribuem para o intuito de revelar a essência de nosso objeto de estudos.

Como questionamento inicial em nossas entrevistas, buscamos verificar quantos bolsistas participam do subprojeto sob a coordenação de cada professora – coordenadora de área –, bem como quantos bolsistas já haviam sido atendidos. Verificamos que a Coordenadora 1 possui, atualmente, 26 (vinte e seis) bolsistas de iniciação à docência sob sua coordenação, sendo que já atendeu cerca de 25 (vinte e cinco) outros egressos; a

Coordenadora 2 possui 20 (vinte) bolsistas e já atendeu cerca de outros 20 (vinte) egressos; e a Coordenadora 3 possui 20 (vinte) bolsistas e já tendeu outros 20 (vinte) egressos.

Conhecer o número de bolsistas de iniciação à docência atendido por cada coordenadora é importante para que possamos dimensionar possíveis alegações de não-emprego de determinadas ações e estratégias formativas em função de elevado ou reduzido número de bolsistas sob a coordenação de cada uma.

O Edital Capes/DEB nº 02/2009 – PIBID (BRASIL, 2009) previa o atendimento de no mínimo, 10 (dez), e no máximo, 24 (vinte e quatro) bolsistas de iniciação à docência por área de conhecimento, o que, atualmente, está fixado em um máximo de 20 (vinte) bolsistas sob a responsabilidade/orientação de cada coordenador(a) de área.

Em questionamento inicial acerca das motivações dos coordenadores para a elaboração de uma proposta de subprojeto do PIBID, identificamos que as motivações apresentadas giram em torno de o PIBID se configurar como uma nova possibilidade de promoção da formação docente.

A Coordenadora 1 aponta que a licenciatura em que atua precisava de algo para “*revitalizar e para que os acadêmicos tivessem um interesse a mais para a licenciatura*”, destacando que viu, no programa, uma possibilidade de inserção da pesquisa nos cursos de licenciatura, já que as pesquisas realizadas no curso pelos docentes e discentes se centram em aspectos específicos da área, e não mantinham relação com a finalidade educativa dos conhecimentos produzidos por via da pesquisa acadêmica, como afirma: “*Então você fazia pesquisa sobre solo, estação meteorológica, área urbana, mas nada disso era direcionado para o ensino*” (COORDENADORA 1).

A Coordenadora 2 destaca que “*a proposta de trabalhar com um programa que tem como foco central a formação docente*” foi o principal fator motivador, visto que no momento em que viu a possibilidade de elaborar a proposta, a mesma estava envolvida com o processo de estágio na licenciatura em que atua e, dessa forma, viu no PIBID uma possibilidade de ser:

[...] *um diferencial em relação ao processo de estágio, com uma profundidade maior, com uma imersão maior do acadêmico na escola, com uma aproximação dos coordenadores e supervisores, então na época eu imaginei assim ‘esse é o estágio dos sonhos de qualquer acadêmico’. Encarei como um estágio e a partir daí eu falei: eu preciso elaborar um projeto, preenchendo as lacunas que eu percebo no estágio tradicional* (COORDENADORA 2).

Essa justificativa de elaboração de proposta com base na melhoria das ações que o estágio não supre na formação docente corrobora a ideia que expusemos de relação entre PIBID e estágio, com uma visão de que o PIBID seria um “estágio ideal” (LIMA, 2012).

Nos discursos das três coordenadoras, identificamos, assim como nos textos das propostas de subprojetos analisadas, referências às relações entre o PIBID e o estágio, que se apresentam sob a forma de argumentos como: *“fazemos um trabalho ligado com as professoras de estágio do curso”*; *“permite uma inserção maior do acadêmico no lócus de estágio dele”*; *“não tem como comparar o aluno do PIBID com aquele que só participa naqueles dois períodos de estágio”*; *“os alunos têm que cumprir um estágio curricular, só que nesse estágio eu não tenho lá na escola um professor colaborador que dedique, que acompanhe realmente esse aluno e que atue, efetivamente, na formação desse aluno”* (COORDENADORAS DE ÁREA).

A partir desses argumentos, reiteramos que, ao nosso olhar, existe, aí, uma complexa relação entre PIBID e estágio – o PIBID é estágio? –, bem como verificamos um reforço ao *status* de superioridade do PIBID em relação ao estágio; voltamos à contradição de que, se existem falhas no estágio, se ele não cumpre o papel na formação docente, porque as ações e as estratégias planejadas para o PIBID seguem a mesma lógica dos estágios curriculares?

Então, reafirmamos que o diferencial do PIBID, em relação ao estágio, está no incentivo financeiro via política de bolsa, o que está confirmado quando as coordenadoras, em diferentes momentos, apontam a bolsa como um fator essencial para despertar o interesse para a participação no programa: *“[...] e tinha as bolsas né... esse valor pesou muito, eles terem essa bolsa é um atrativo, eles vão receber e vão atuar naquilo que eles irão trabalhar no futuro”*; *“[...] tem uma bolsa de quatrocentos reais de incentivo, o que antes nunca existiu na Unimontes, eu não sei no Brasil agora, mas na Unimontes nunca existiu”* (COORDENADORAS DE ÁREA).

Uma perspectiva diferente das anteriores, de motivação para a elaboração de proposta, verifica-se no conteúdo da fala da Coordenadora 3, que viu, no PIBID a possibilidade de implementação de ações de extensão como parte da formação docente. Assim, a Coordenadora destaca que via uma grande dificuldade de sair da Universidade para realizar ações formativas tanto em nível inicial com os acadêmicos do curso, quanto na formação continuada dos professores da Educação Básica, e aponta: *“eu vislumbrei o PIBID a partir dessa necessidade do projeto de extensão que já existia. Como uma possibilidade de executar essa segunda fase que realmente estava praticamente inviável”* (COORDENADORA 3).

Empreendendo análises com nosso sistema categórico temático, encontramos, sob a categoria saberes da profissão docente, apontamentos das coordenadoras que se encaminham no sentido de demonstrar uma concepção/perspectiva formativa que norteia as ações e as estratégias empreendidas. Esses apontamentos aparecem sob a forma de argumentos, como:

- *eu percebo que o PIBID ele proporciona o professor nesse sentido mais reflexivo, porque ele, a partir do PIBID, ele começa a propor, a propor situações;*
- *formação de um professor que fizesse essas coisas diferentes, aulas mais dinâmicas, mais interessantes... pra sair desse rótulo de questionário, de responder, decorar;*
- *professor que foge do aspecto tradicional, do professor baseado muito naqueles aspectos tradicionais de professor 'dador de aula', naquela relação de professor e aluno muito diretiva; eu percebo um professor que ele é mais reflexivo. Eu vejo que o acadêmico torna-se mais reflexivo; ele é mais questionador, ele é um acadêmico diferenciado principalmente nesses aspectos;*
- *ele começa a instigar... ele é instigado a refletir sobre o contexto escolar como um todo. Ele discute a atuação docente; ele discute as diferentes estratégias metodológicas de aula. Então, foge do padrão tradicional de só reproduzir o que ele tem vivenciado lá, e ele começa a fazer propostas;*
- *ajuda muito na formação deles, sabe... até mesmo na formação humana, na formação... capacitação mesmo; ele sai preparado;*
- *porque o nosso aluno ele está um aluno muito mais crítico, muito mais preparado, muito mais participativo (COORDENADORAS DE ÁREA).*

Em face do exposto, algumas inferências são possíveis para a compreensão das concepções/perspectivas formativas que podem estar veladas nesses discursos. Primeiro, cabe se destacar o uso das ideias de formação de um professor reflexivo. Ainda que não seja possível afirmar qual o sentido que se quer dar quando do uso do termo “professor reflexivo” como sendo o ideal de professor que essas coordenadoras querem formar, compreendemos a formação do professor reflexivo dentro do que propõe Donald Schön (2000); formação técnica, pragmática, com base na epistemologia da prática.

Percebemos que há um uso dessas ideias sem que exista uma real apropriação dos conceitos e das ideologias que carregam numa perspectiva crítica, o que compreendemos ser fruto da fácil penetração de modismos no campo educacional brasileiro, especialmente na década de 1990 no que tange à formação dos profissionais da educação. Esses modismos aparecem na educação brasileira, em muitos casos, como ideologias redentoras que, sendo seguidas conforme apontam os “manuais” de autores, em sua maioria europeus e norte-americanos, mudam as formas de fazer educação e se apresentam sob a forma de “Aprender a aprender”, “Professor reflexivo”, “Escola Nova”, “Construtivismo” (DUARTE, 2001).

Há, nos discursos das coordenadoras do PIBID, um destaque para a formação de um “professor diferenciado”, “professor propositor”, “professor mais crítico”, “mais preparado”,

“mais participativo”. Considerando-se que o PIBID proporciona a uma parcela dos acadêmicos essa formação positivamente “diferenciada” pelo acesso a ações e estratégias formativas que não são acessíveis a todos, voltamos a pensar na situação daqueles acadêmicos que não participam do programa, a partir do que cabe indagar: qual formação tem os acadêmicos que não participam do PIBID? Verificamos que também é dado destaque à formação de um professor que foge do “tradicional”, e, mais uma vez indagamos: seria a formação tradicional aquela que é possibilitada aos acadêmicos que não participam do PIBID? Podemos inferir, nessa perspectiva, que os cursos de licenciatura seguem uma formação, e o PIBID, como programa inovador, segue outra concepção/perspectiva de formação. Seguimos indagando: o PIBID não deveria ser uma parte integrada às demais atividades formativas do curso ao qual se vincula? seguindo os preceitos do projeto pedagógico do curso?

Quando questionadas sobre a concepção/perspectiva formativa que orienta as ações e estratégias formativas do subprojeto sob sua coordenação, a Coordenadora 1 aponta que a área em que atua sempre foi considerada, no currículo escolar, como algo “*muito mnemônico, decorativo*”; e conseqüentemente, gera, na Educação Básica, aulas pouco atraentes; já com o PIBID, teria como intenção a formação de um professor que saísse desse rótulo e “*fizesse essas coisas diferentes, aulas mais dinâmicas, mais interessantes*”. A Coordenadora 2 deixa clara a perspectiva de formação de um professor que seja mais “reflexivo”, sendo que este “*é instigado a refletir sobre o contexto escolar como um todo*”. Nesse sentido, nossa crítica é que refletir sobre o contexto escolar como um todo não corresponde a refletir sobre o todo ou sobre o contexto das relações sociais em que o fenômeno educativo se produz.

Já a Coordenadora 3 deixa manifesta em seu discurso a opção pela formação do professor como pesquisador, e destaca que o professor “*tem que ser pesquisador, conteudista também de uma certa forma, um professor que elabora seu material e um professor que divulga o seu trabalho*” (COORDENADORA 3). Aqui, retomamos os questionamentos que cercam a pesquisa na formação docente ou o professor pesquisador: qual pesquisa? Sobre a própria prática? Sobre conteúdos específicos da área de conhecimento? A apropriação dos conceitos relacionados a esses questionamentos e as escolhas nesse sentido modelam os rumos da formação, tendo a pesquisa como base.

As ações e as estratégias formativas empreendidas para a aprendizagem dos saberes da profissão docente e a preconizada “formação diferenciada” dos bolsistas do PIBID são citadas pelas coordenadoras:

- *O aluno acompanha aquele professor, estuda aquele planejamento, ajuda a elaborar, além de conhecer a dinâmica da escola; eles ficam um tempo ali, vivenciando todos os problemas e as coisas boas que uma escola tem; eles participam, vão pra sala, ajuda, observa e depois eles são instruídos a ajudar a professora a planejar aulas interessantes sobre aquele conteúdo; organizamos alguns trabalhos de campo, planejamos as oficinas sobre os assuntos estudados em sala de aula e eles vão e ajudam a professora a aplicar (COORDENADORA 1).*
- *Conhecer a escola, fazer uma caracterização, fazer um levantamento do perfil social, cultural da escola; os alunos vão fazer as leituras voltadas mais para o ensino e aprendizagem; eles fazem monitorias onde são selecionados alunos com dificuldades, aí a agente investe também no resultado das avaliações internas; eles ministram aulas, oficinas, pra ajudar no aprendizado; eles elaboram e executam projetos de intervenção; eles ajudam os professores na regência em sala de aula; eles ajudam os professores nos planejamentos, na execução das aulas (COORDENADORA 3).*

Para a Coordenadora 2, o subprojeto sob sua coordenação não tem etapas, apesar de estas etapas estarem definidas no Subprojeto 2 analisado. A mesma coordenadora aponta que as ações e as estratégias formativas são empreendidas de acordo com as demandas da escola, que essas mudanças não estão no planejamento e que se deram após as experiências vivenciadas no primeiro ano de atuação em uma das escolas atendidas pelo subprojeto. Relata ainda que o subprojeto segue uma linha de elaboração de projetos paralelos, e que os acadêmicos, a partir de um problema levantado na escola, elaboram e executam intervenções pedagógicas tendo como diretriz o jogo como mediador do processo de ensino/aprendizagem.

Identificamos nos discursos das coordenadoras outras ações e estratégias empreendidas no processo de formação docente, como: a) estudos sobre a legislação vigente para a Educação Básica, b) estudos de propostas curriculares: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Conteúdos Básicos Comuns (CBC); c) estudos sobre metodologias inovadoras no ensino/aprendizagem de conteúdos das áreas de conhecimentos de atuação.

Compreendemos esses momentos de estudos como parte de um processo de fortalecimento dos aspectos teóricos na formação docente, fato que aparece em alguns momentos das falas das coordenadoras, com destaque: “*ele aprofunda no aspecto teórico muito forte*”; “*ele é um intelectual no sentido de refletir, de pensar*” (COORDENADORAS DE ÁREA).

Uma das categorias em que menos verificamos uma clara alusão nas falas das coordenadoras é, justamente, a relação teoria/prática nos processos formativos e quando há uma abordagem acerca dessa relação, tem como base o vivenciar na prática, o que se aprendeu na teoria, sectarizando essas duas dimensões. Em uma das poucas alusões a essa relação, uma das coordenadoras aponta que o acadêmico que participa do PIBID possui a

vantagem de se aprofundar no aspecto teórico e tem a oportunidade de, inserido no contexto escolar, vivenciar, na prática, essas teorias; enquanto, em relação ao acadêmico que não participa do PIBID: *“a gente percebe que o aluno que está fora do contexto do PIBID ele é um aluno muito voltado pra prática, aquela prática muito vazia”*, aponta a Coordenadora 2.

Ainda que, em análise das propostas dos subprojetos, tenhamos identificado indícios de uma concepção de formação com base no fortalecimento dos aspectos teóricos da formação docente, nos discursos das coordenadoras, esse fortalecimento aparece com tímidas menções.

Em contraposição, verificamos um destaque significativo no que diz respeito à integração Universidade/Escola; inclusive, quando questionadas acerca de qual seria o aspecto mais relevante do PIBID para a formação dos novos professores, as três coordenadoras afirmaram:

- *aproximou a universidade da Educação Básica. Isso é importantíssimo (COORDENADORA 1);*
- *oportunizar a esse acadêmico essa aproximação muito precoce com o contexto que ele vai vivenciar. Esse precoce eu vejo como um ponto positivo; então, o que tem de mais positivo é essa aproximação (COORDENADORA 2);*
- *é a oportunidade do licenciando vivenciar na escola ações que talvez ele não tenha a oportunidade na licenciatura (COORDENADORA 3).*

A relevância que percebemos nos discursos das coordenadoras no que diz respeito à integração universidade/escola de Educação Básica pode se configurar em um destaque, também, ainda que indireto, na relação teoria/prática, visto que o paradigma “universidade *locus* da teoria” e “escola *locus* da prática” ainda persiste. Assim, o PIBID seria uma forma de superar essa dicotomia e colocar universidade e escola em uma relação profícua na formação dos novos professores, visto que o distanciamento entre esses dois espaços é responsável, inclusive, pelos problemas que afetam os estágios supervisionados das licenciaturas, que seriam o âmbito primordial das estratégias de formação inicial de professores, mesmo com as políticas de iniciação à docência.

Alguns apontamentos nos discursos das três coordenadoras evidenciam que há um distanciamento entre a universidade e a escola:

- *a gente percebe que a universidade, ela é muito distante da Educação Básica; o que nós aprendemos aqui, quando eles chegam na escola é completamente diferente;*
- *ele vai conhecer o que é Educação Básica que, infelizmente, nós ainda não estamos conseguindo passar para os nossos acadêmicos aqui. O que a gente trabalha aqui tá muito diferente da realidade lá da escola. Então, às vezes, os*

conteúdos que a gente trabalha aqui chega lá; ele não vai conseguir porque lá é outra realidade, os problemas são outros, o perfil dos alunos são outros;

- *eu ainda insisto na questão que a universidade, ela tem que entrar dentro da escola pra ela ver o que tá acontecendo lá para ela contribuir pra formação aqui;*
- *a gente aproxima do contexto escolar muito mais do que supervisão de estágio (COORDENADORAS DE ÁREA).*

Para além desses apontamentos, identificamos ações e estratégias empreendidas no sentido de aproximar a universidade e a escola, que são apontadas pelas coordenadoras, como os listados a seguir, que nos levam a inferir no sentido de que essa aproximação também se configura, em certos pontos, em uma busca pela unidade teoria/prática, a *práxis* na formação docente:

- *a gente aproxima o professor de sala de aula da gente pra entender o que tem sido trabalhado, quais as principais dificuldades daqueles alunos diante daqueles conteúdos, e essa é uma ação que acontece de forma ininterrupta;*
- *o PIBID está oportunizando a eles estarem não só em sala de aula ministrando aula, mas todo um contexto de conhecimento mesmo do aluno;*
- *o participante, o acadêmico do PIBID, ele vivencia a realidade de uma escola pública (COORDENADORAS DE ÁREA).*

Consideramos essa aproximação universidade/escola como uma forma positiva de promover a formação docente em contexto relacionando à teoria/prática, mas também alertamos que ambos espaços são dotados de especificidades e porta teorias e práticas que os caracterizam; além, há o risco de, assim como a universidade é primada como o *locus* da formação, em inversão (ou aversão), que as ações e as estratégias do PIBID tomem a escola como esse *locus* primordial, o que não seria positivo. Há de se pensar em uma aproximação e uma integração desses espaços, de forma que se preservem seus papéis, suas especificidades e suas imprescindibilidades nos processos formativos.

Nessa aproximação universidade/escola como uma ação de extensão do tripé – ensino, pesquisa, extensão – que deve sustentar a universidade comprometida com a sociedade na qual se insere, há o risco de uma formação alienada em que as ações se voltam para a resolução de problemas concretos do cotidiano escolar. Exemplo que cabe na análise da seguinte fala da Coordenadora 1: *“eles entendem que têm problemas, eles vivem esses problemas lá, eles têm dificuldades, [...] mas, no final, eles se sentem assim... vitoriosos, porque eles conseguem contornar determinadas situações”*. É exatamente esse o risco que se corre: *“formar para resolver determinadas situações”* pautadas no imediatismo.

Quando apontamos a importância da integração universidade/escola e, nessa relação, a possibilidade da unidade teoria/prática, a *práxis*, estamos considerando que há, aí, uma

perspectiva de formação docente na qual a prática não prescinde da teoria, e nem a teoria prescinde da prática, mas ambas se ampliam no espectro relacional, de maneira que essa relação se dá na produção dos conhecimentos no seio da formação de professores, e se materializa na busca por compreender o fenômeno educativo a partir das relações pessoais e sociais, numa visão desalienada e totalizadora.

Um caminho possível, nessa perspectiva, é a pesquisa na formação docente, categoria de análise que adotamos e que aparece com ênfase nos processos adotados pelas coordenadoras de área do PIBID. Tanto nas análises empreendidas sobre os textos das propostas dos subprojetos quanto no conteúdo das falas das coordenadoras, verificamos que há o desencadeamento de um processo de pesquisa na formação dos participantes do PIBID, ainda que, como afirmamos no tópico anterior, essa visão ou “perspectiva formativa com base na pesquisa” não esteja clara ou não seja mencionada nesses termos.

A Coordenadora 1, assim como verificado no texto da proposta, reafirma que, no curso em que atua, há uma valorização da pesquisa, mas não voltada para a formação do professor: *“a pesquisa era muito valorizada e a pesquisa não contemplava a licenciatura”*. A Coordenadora 3 aponta: *“A visão que nós temos e que eu tenho hoje e que a gente tenta passar para os nossos alunos é que o professor, ele tem que ser um professor pesquisador”*. Já a Coordenadora 2 traz uma visão mais crítica, e destaca:

[...] tudo bem que incentiva a pesquisa, mas há ainda um lastro aí entre pesquisa e ensino que eu acredito que o PIBID poderia estreitar mais esses dois espaços. [...] às vezes a gente pensa em pesquisa e distancia as licenciaturas do foco de pesquisa. Porque, se agente pensar que a formação tem que ser nessas três instâncias – ensino, pesquisa, extensão –, eu acredito que o PIBID, ele poderia estreitar a relação entre pesquisa e ensino porque tem muitas situações de ensino que o PIBID não dá conta, porque não pesquisou, então, essa falta de... não é falta, mas assim... um apoio maior, um incentivo maior à pesquisa atrelada ao ensino; eu acho que aí sim a gente teria uma formação inicial bem completa, bem sólida, bem diferenciada (COORDENADORA 2).

Nesse trecho, como afirmamos, há uma visão crítica em relação aos processos formativos empreendidos no que tange à relação entre pesquisa e ensino no PIBID. A coordenadora deixa antever uma compreensão de que o programa, assim como o estágio supervisionado, não supre as demandas formativas contemporâneas, no sentido de superação do sectarismo entre ensino/pesquisa/extensão.

Um ponto no qual os discursos das coordenadoras tornam-se coesos com o proposto nos subprojetos diz respeito à visão de que as ações e as estratégias formativas empreendidas se inserem em um processo de pesquisa, em que todas essas ações visam atingir a finalidade

do exercício da docência como meio de transformação da realidade da escola em que atuam. Assim, identificamos ações como:

- [...] e é isso que eles estão fazendo depois que fizeram a pesquisa, conversaram com os alunos, o que eles mais gostavam; o que eles queriam que fosse diferente, e a gente percebeu que os trabalhos extraclasse atraíam muito; eles desenvolvem uma oficina, eles querem escrever sobre a oficina; eles fazem um trabalho de campo; eles escrevem... então, registra em forma de artigo (COORDENADORA 1).
- A primeira linha seria aquela de conhecer a escola, fazer uma caracterização, conhecer as escolas, fazer um levantamento do perfil social, cultural da escola. Todas as atividades executadas foram elaboradas pelos acadêmicos, todas; nós não trabalhamos com nenhuma atividade de outro autor, todas... [...] então, esse primeiro momento foi pra estudo, conhecimento do software e elaboração dessas oficinas, todos de autoria dos alunos; Ele tem crescido mais na leitura, na interpretação de texto, na produção científica, na questão metodológica das ações que o curso propõe (COORDENADORA 3).

A Coordenadora 2 destaca projetos de pesquisa que são desenvolvidos paralelamente às ações formativas que acontecem conforme previstas no subprojeto, com o intuito de inserir o acadêmico no universo da pesquisa. Em um dos exemplos, aponta um trabalho de conclusão de curso – monografia – em que uma acadêmica participante do PIBID pesquisou as contribuições das ações do subprojeto para a educação dos alunos e para a escola como um todo, incluindo professores de outros conteúdos, visto que o projeto busca um caráter de interdisciplinaridade nos processos formativos.

Em outros dois exemplos, a mesma coordenadora relata o trabalho com problemas identificados no contexto da escola, como “obesidade infantil” e “violência”, em que, após a identificação dos problemas, os acadêmicos do PIBID realizaram pesquisas sobre o tema e não houve intervenção, o que nos apresenta como uma estratégia na contramão do pragmatismo das ações voltadas à pesquisa. Dessa forma, relata a coordenadora:

[...] então foi essa problemática levantada pelos acadêmicos, transformou-se num projeto de pesquisa e aí já não foi intervenção. Então paralelo às oficinas do jogo acontecem projetos de pesquisa e projetos de intervenção (COORDENADORA 2).

O presente relato aponta para uma visão de que, no PIBID, também são desenvolvidas pesquisas, em contradição às propostas pragmatistas que buscam apenas a resolução de problemas pontuais e imediatos de um determinado contexto escolar. Aponta ainda que existem, no programa ações de pesquisa que buscam inserir o futuro professor no universo da produção científica, em contraposição a uma visão de formação reprodutivista de conteúdos. É a esse tipo de pesquisa, também, que se referem muitos dos teóricos que defendem a

pesquisa na formação docente, em contra hegemonia às propostas de formação com base na epistemologia da prática, como André (2001); Lüdke e Cruz (2005); Lüdke, (2001a, 2001b, 2001c); Lüdke, Cruz e Boing (2009); Pereira (1998); Silva (2008).

Ainda no âmbito da discussão acerca da pesquisa na formação docente, a Coordenadora 2, quando questionada sobre os resultados alcançados com as ações do PIBID para a formação do professor, critica:

Então do ponto de vista acadêmico, de formação de professor, eu percebo que os ganhos são em todas as instâncias: de ensino, de pesquisa, mais fortemente de ensino, mas é um professor extensionistas também, que consegue tirar o aluno de dentro da sala de aula e propor situações diferenciadas fora do contexto escolar (COORDENADORA 2).

Avançando esse processo de pesquisa na formação docente, verificamos ações e estratégias formativas, no campo do exercício da docência propriamente dita cujas ações investigativas foram se sucedendo ao longo desse processo e atingiram a sua finalidade, qual seja, vivenciar a docência.

Analisando as ações que identificamos sob a categoria dimensões da docência, deparamo-nos com momentos de docência que, ainda que sejam considerados importantes para a formação docente, não possibilitam uma compreensão do fenômeno educativo em sua dimensão mais significativa, que se dá nas relações sociais, não apenas em sala de aula, mas nos mais diversos espaços da escola e fora dela; o PIBID aparece sob a forma de: a) oficinas e minicursos; b) oficinas sobre os conteúdos estudados; c) auxílio ao professor regente; d) acompanhamento de alunos com dificuldades; e) recuperação; f) monitoria.

Nos discursos das coordenadoras, não foi possível identificar ações e estratégias formativas que colocassem os futuros docentes em contato direto com as turmas das escolas de atuação de forma que pudessem exercer a docência, com um planejamento elaborado a partir de processo de pesquisa sobre conteúdos a serem ensinados, desde uma sondagem inicial até a avaliação final das ações; de forma que o futuro docente conheça a articulação entre os diversos saberes da docência, que se efetiva quando das relações pessoais e das interações sociais nos múltiplos espaços e com múltiplos atores.

Consideramos que, para uma profícua formação docente, em que o licenciando tenha oportunidade de conhecer o máximo de processos do trabalho do professor, a dimensão da docência deve merecer atenção especial. O que é possível inferir é que há um grande investimento de tempo no que diz respeito aos aspectos da extensão e da pesquisa, mas no que

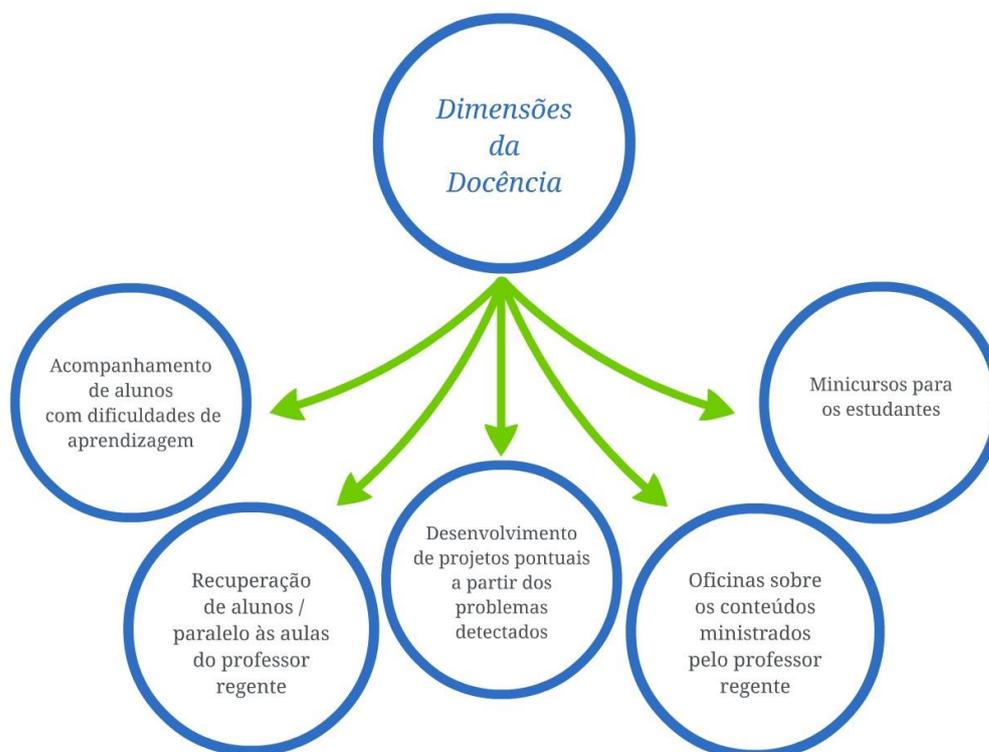
tange ao ensino, como parte imprescindível à aprendizagem dos saberes da docência, há uma deficiência, pois não se dá a atenção merecida a esse momento.

Não estamos apontando aqui que a docência deve ser o ponto final das ações do PIBID, mas que, conforme apresentam as propostas dos subprojetos e os discursos das coordenadoras, seja parte de um processo de pesquisa-ação; que esta ação produza os reais impactos do que é “ser docente”, o que não compreendemos ser possível somente através de oficinas, minicursos, acompanhamentos e, recuperação, ainda que, ressaltamos, esses sejam importantes, mas não fundamentais.

O que queremos apontar é que um professor, com seus saberes e fazeres que são próprios da profissão, não atua apenas ministrando oficinas e minicursos ou acompanhando alunos com dificuldades ou em recuperação; o professor atua num espaço formativo com processos que incluem educar, planejar, mediar, ensinar, aprender, e avaliar (VEIGA, 2010), que dependem de uma visão mais ampla da docência e que se materializam nas relações sociais.

No que consideramos “dimensões da docência” no PIBID, analisando o conteúdo dos discursos das coordenadoras, identificamos ações como as que estão apontadas na Figura 4:

Figura 4 – Dimensões da docência nos discursos das coordenadoras de área.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Consideramos, a partir desses indícios, bem como da afirmação da Coordenadora 3, ao apontar que “*Em nenhum momento eles ficam sozinhos em sala de aula fazendo a regência. Então eles ajudam os professores nos planejamentos, na execução das aulas, mas sempre com o acompanhamento do professor regente*” (COORDENADORA 3), que não há preocupação latente ou explícita nas falas para o desenvolvimento de uma formação para a autonomia desse professor em formação.

Em uma abordagem crítica acerca da formação docente para uma reivindicada autonomia, Contreras (2002, p. 194) alerta que “a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda de autonomia, perda que é um si mesma um processo de desumanização no trabalho”. O mesmo autor identifica três modelos de professores e a concepção de autonomia profissional implicada em cada um desses modelos.

Quadro 4 – A autonomia profissional de acordo com os três modelos de professores

MODELOS DE PROFESSORES			
	Especialista técnico	Profissional reflexivo	Intelectual crítico
CONCEPÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL	Autonomia como status ou como atributo. Autoridade unilateral do especialista. Não ingerência. Autonomia ilusória: dependência de diretrizes técnicas, insensibilidade para os dilemas, incapacidade de resposta criativa diante da incerteza.	Autonomia como responsabilidade moral individual, considerando os diferentes pontos de vista. Equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social. Capacidade para resolver situações-problema para a realização prática das pretensões educativas.	Autonomia como emancipação: liberação profissional e social das opressões. Superação das distorções ideológicas. Consciência crítica. Autonomia como processo coletivo (configuração discursiva de uma vontade comum), dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Fonte: CONTRERAS, 2002, p. 192.

Nota: Adaptado aos aspectos referenciados pelo autor.

Ao trazermos o Quadro 3, adaptado de Contreras (2002, p. 192), pretendemos relacionar, a partir de nossas análises, qual modelo de professor nos é apontado pelas ações e pelas estratégias formativas empreendidas no PIBID/ Unimontes. Ainda que não seja nossa intenção fixar um modelo para o programa no contexto de estudos, acreditamos que essas relações possibilitam questionamentos importantes para a compreensão dos processos formativos.

Nesse sentido, ao verificar que, ao professor em formação não é dada a oportunidade de exercer a docência sem que exista um controle de suas ações, indagamos: as ações e as

estratégias formativas empreendidas no PIBID/ Unimontes visam promover a autonomia dos futuros docentes? Não queremos, com esse questionamento, arraigar a autonomia como ideologia, porém, há de sermos coerentes com nossas escolhas teóricas; e, neste estudo, defendemos uma formação docente na perspectiva crítico-emancipatória, com base na epistemologia da *práxis* para a transformação da realidade social em que corroboramos os pensamentos de Veiga (2009, 2010a); Veiga e Quixadá Viana (2010) e Silva (2008, 2011). Assim, reiteramos que, para alcançar a emancipação, é preciso autonomia.

Nessa perspectiva, optar por não desenvolver a autonomia dos futuros docentes, ao nosso olhar, é uma deficiência formativa, e se mostra coerente com as propostas analisadas, bem como com os discursos das coordenadoras, entre os quais não se verifica nenhum apontando como resultado – previsto ou alcançado – de suas ações o desenvolvimento da autonomia do futuro docente.

A Coordenadora 3 nos traz um relato em que nos instiga a pensar que, de fato, há uma falta de atenção ao desenvolvimento da autonomia, no que tange às dimensões da docência, e afirma:

Os nossos licenciandos só ainda não ministram aulas sozinhos, mas já têm uma preparação muito boa mesmo, tanto uma parte teórica, uma fundamentação teórica; estão muito mais preparados para elaborar suas próprias atividades. Você vê que nós só trabalhamos com atividades elaboradas pelos nossos próprios alunos (COORDENADORA 3).

Assim como criticamos uma prática esvaziada de teoria também criticamos, aqui, uma teorização impraticável, pois qual vantagem tem uma boa fundamentação teórica na elaboração de seu próprio material se não há possibilidade de uma *práxis* autônoma? Aliás, só compreendemos a *práxis* com base na autonomia, como emancipadora. Ressaltamos que nossa crítica não se configura como corroboração a um “recuo da teoria” na formação docente; ao contrário, defendemos a sólida formação teórica sem dicotomização em relação à prática.

No intuito de analisar a visão – totalizadora ou sectarizada – das coordenadoras de área em relação às contribuições do PIBID para a formação inicial de professores no contexto contemporâneo, indagamos sobre se o PIBID resolve os problemas da formação inicial de professores. A Coordenadora 1 aponta que, sozinho, o programa não resolve, mas contribui e ressalta a necessidade da integração universidade e escola.

Considerando a formação inicial de professores como tarefa complexa e cheia de lacunas, a Coordenadora 2 vê, no PIBID, uma possibilidade de fortalecer a pesquisa na

formação docente. Já a Coordenadora 3 afirma “*Eu acredito que resolve o problema da formação inicial dos professores sim*”, ao mesmo tempo, aponta: “*eu ainda não acredito que o PIBID motive cem por cento os alunos pra exercer a docência*”. A mesma coordenadora ressalta que “*Não existe ainda a valorização docente e decente do profissional da educação*”, esta seria a justificativa apontada pela coordenadora para o fato de muitos acadêmicos ao final do curso, saindo do PIBID, afirmarem que não pretendem exercer a docência, pois, com o PIBID, descobriram que não querem ser professor da Educação Básica.

Ainda em análise das dimensões da docência na formação, a Coordenadora 2 traz um elemento de mediação do processo formativo que nos chama a atenção quando revela que pensou que teria de ensinar os acadêmicos a darem aulas e proporem aulas diferenciadas daquelas ministradas na escola-campo de iniciação à docência, quando do exercício da docência pelos acadêmicos, mas se surpreendeu ao perceber que aprendia mais com os acadêmicos do que eles com ela; e afirma:

[...] enquanto professora, eu também me tornei uma professora diferenciada depois do PIBID. Sem dúvida nenhuma, assim... de experiência, a experiência é profunda, foi profunda na minha formação como professora, contribuiu muito. A gente se torna um professor mais completo, com uma capacidade maior, a gente aproxima do contexto escolar muito mais do que supervisão de estágio. Então, o PIBID também proporciona ou contribui muito pra que o professor que tá na Universidade ele também seja um professor mais aberto, mais dinâmico, mais reflexivo, que ele consegue... eu hoje consigo discutir problemas do cotidiano escolar com mais profundidade do que antes, por causa do PIBID (COORDENADORA 2).

A partir desse conjunto de análises empreendidas neste tópico, é possível afirmar que as dimensões da docência no PIBID são limitadoras das possibilidades de construção da docência como trabalho autônomo e emancipador que se pretende na contemporaneidade, bem como podemos inferir que há uma tendência à formação de um professor de três concepções/perspectivas formativas: a) técnico do ensino; b) professor reflexivo; c) professor pesquisador.

A essas três concepções/perspectivas formativas cabem críticas e fômos, ao longo de nossas análises, apontando-as. Consideramos que, para o alcance de uma formação complementar em estreita relação com a proposta formativa inicial dos cursos de licenciatura, como é a proposta do PIBID em nível nacional, as ações e as estratégias formativas do PIBID/Unimontes ainda se apresentam, em grande parte, desvinculadas das demais ações formativas dos cursos aos quais se vinculam. Podemos afirmar até que, em análise mais aprofundada, podemos pensar que são dois processos formativos em um; de um lado, existem os processos

formativos do PIBID; do outro, os processos do curso de licenciatura; de um lado, há, os alunos do PIBID; do outro, os alunos do curso de licenciatura; de um lado, tem-se um tipo de formação no PIBID; de outro, há outra formação no curso de licenciatura.

Tal fato foi confirmado quando questionamos às coordenadoras sobre o que diferencia a formação de um acadêmico que participa do PIBID de um que não participa, e verificamos um *status* de superioridade à formação do acadêmico do PIBID em relação àquele acadêmico não participante do programa.

Na seção seguinte, manteremos nossa caminhada na realização das análises, na busca por um movimento no sentido de compreender a articulação entre o proposto nos subprojetos – já analisados – em contraponto aos discursos das coordenadoras de área – neste tópico –, avançando para o olhar do acadêmico “pibidiano” sobre as contribuições do PIBID para formação docente; assim, pretendemos encontrar elementos que possam nos revelar a essência de nosso objeto de estudos.

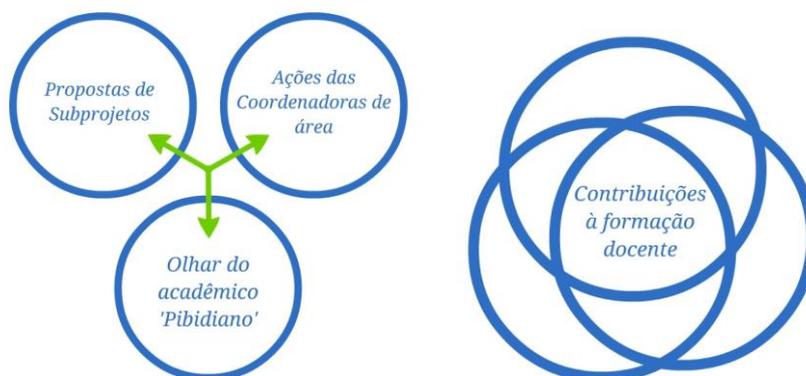
4.3 Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar do acadêmico “pibidiano”

As análises realizadas até aqui nos possibilitaram identificar as ações e as estratégias formativas propostas nos subprojetos, revelando algumas das intenções das coordenadoras de área, bem como desvelar as concepções/perspectivas formativas que orientam as ações dessas coordenadoras para a formação inicial de professores.

A questão que nos move neste tópico é: quais são as contribuições das ações e das estratégias formativas empreendidas no PIBID para a formação inicial de professores da Educação Básica? Para tanto, persistimos em nossa análise temática do conteúdo a partir de respostas contidas em 58 (cinquenta e oito) questionários autoaplicáveis, dadas por acadêmicos participantes do PIBID dos três subprojetos selecionados para esse estudo que ao longo de nossas análises, serão referenciados como Acadêmico 1 a 58.

Para responder a essa questão, ainda, havemos de realizar uma inter-relação do resultado das análises realizadas a partir dos subprojetos, dos discursos das coordenadoras de área com o olhar do acadêmico participante do PIBID (FIGURA 5). Assim pretendemos responder nossa questão central de pesquisa: De qual(is) forma(s) as ações e as estratégias formativas empreendidas no PIBID, no contexto da Unimontes, têm contribuído para a formação inicial de professores da Educação Básica?

Figura 5 – Inter-relação entre os conteúdos analisados



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para análise das respostas aos questionários, consideramos importante apontar alguns dados quantitativos, ainda que estes não tenham influência em nossa análise de abordagem qualitativa, mas contribuem para a compressão dos aspectos metodológicos do estudo. Dos cinquenta e oito questionários respondidos por acadêmicos dos três subprojetos selecionados para o estudo, temos a seguinte proporcionalidade de respondentes (TABELA 5):

Tabela 5 – Proporcionalidade de respondentes ao questionário por subprojeto

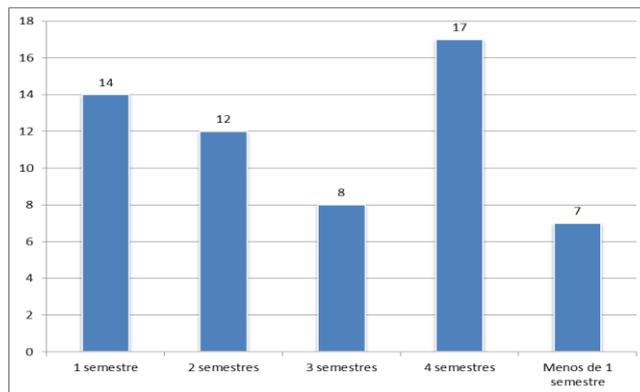
Subprojeto	Respondentes
Subprojeto 1	24
Subprojeto 2	15
Subprojeto 3	19
Total	58

Fonte: Elaborada pelo autor.

Do total de cinquenta e oito respondentes, questionamo-los há quanto tempo participavam ou participaram do PIBID – já que incluímos, aí, os egressos participantes do programa –, e obtivemos os dados referenciados no Gráfico 1.

Ressaltamos que o PIBID define um prazo de dois anos – quatro semestres – como o tempo máximo que o bolsista pode participar do programa. No Gráfico 1, percebemos um número significativo de respondentes que estiveram o tempo máximo no programa, o que possibilita respostas que contemplam uma participação em variada gama de ações e de estratégias previstas nas propostas dos subprojetos e executadas pelas coordenadoras de área. A variação do tempo de participação também contribui para que as respostas contemplem as diferentes “etapas” de ações formativas em diferentes tempos de cada subprojeto, o que enriquece nossas análises sobre as contribuições para a formação docente.

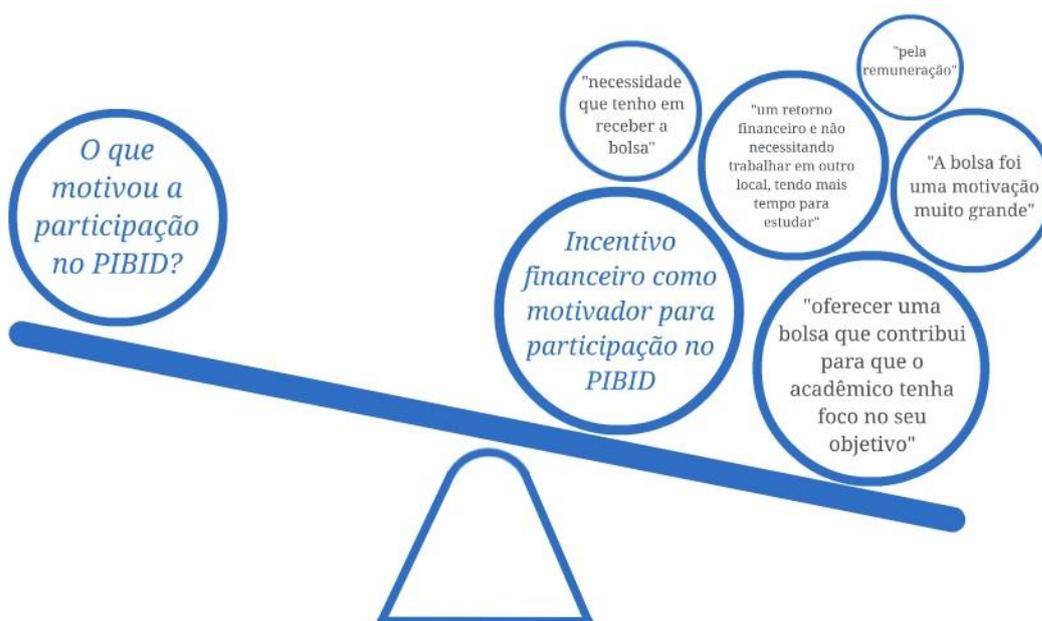
Gráfico 1 – Tempo de participação dos respondentes no PIBID



Fonte: Gerado pelo *SurveyMonkey*.

No primeiro tópico deste capítulo, quando analisamos as propostas dos subprojetos, trouxemos uma importante discussão acerca do incentivo financeiro que o PIBID oferece, via política de bolsas, como fator motivador para a participação no programa, principalmente em comparação ao estágio supervisionado. No que tange ao olhar do acadêmico “Pibidano”, quando questionados sobre as motivações para a participação no programa, verificamos respostas que apontam para a importância desse incentivo financeiro, chegando mesmo, alguns respondentes, a afirmarem que a maior motivação é, justamente, a financeira (FIGURA 6).

Figura 6 – O que motivou a participação no PIBID



Fonte: Elaborada pelo autor.

Por outro lado, verificamos justificativas para a motivação da participação no programa que buscam perspectivas de formação não apenas pelo incentivo financeiro, mas por uma construção de uma formação docente consciente, como:

- *Uma maior oportunidade de me relacionar diretamente com a área que desejo atuar, contribuindo de forma qualitativa na minha formação docente me possibilitando adquirir experiência na Educação Básica;*
- *A motivação veio da oportunidade ímpar de aliar os conhecimentos teóricos à prática escolar, bem como pela oportunidade de construir e vivenciar em parceria com outros acadêmicos e professores, conhecimentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem.*
- *A possibilidade do contato direto com o âmbito escolar, a vivência com os alunos, criar uma experiência dentro da escola, ter um currículo diferenciado como acadêmico, além também da bolsa.*
- *A oportunidade de enriquecer meus conhecimentos como professor com o desenvolvimento de projetos junto ao PIBID, junto a experiência de aplicação dos mesmos nas intervenções em escolas públicas.*
- *Melhoria na formação docente, qualificação profissional.*
- *A possibilidade de ter o contanto direto com ensino básico no processo de graduação, garantindo a aproximação escola/universidade e da teoria e prática no ensino (ACADÊMICOS PIBID).*

Outro aspecto, além das motivações para a participação no programa, que nos chama a atenção diz respeito à relação entre o PIBID e o estágio supervisionado, que discutimos nos tópicos anteriores deste capítulo, sobre a qual trazemos reflexões complementares, pelo olhar do acadêmico acerca dessa relação, em afirmações como:

- *Proporcionou o conhecer da realidade escolar antes do começo do estágio.*
- *O desafio de preparar e aplicar aulas a alunos de diversas séries do ensino fundamental, já que o estágio o proporcionou até então de maneira um pouco superficial.*
- *Contato mais aprofundado com alunos e professores, tanto nas escolas de atuação quanto em congressos. O que seria impossível somente com o estágio/regência.*
- *Acredito que o que vivenciamos nos estágios curriculares foi insuficiente para sabermos o que realmente é a licenciatura. O PIBID nos proporcionam a real experiência com a licenciatura.*
- *O período de estágio é muito pouco para um diagnóstico mais detalhado da escola e dos alunos (ACADÊMICOS PIBID).*

Nos discursos dos acadêmicos, verificamos, assim como nos discursos das coordenadoras de áreas e nas propostas de subprojetos, um enaltecimento e uma maior valorização do PIBID como estratégia formativa em relação ao estágio supervisionado. Alguns justificam que o PIBID proporciona uma “experiência a mais” na escola, além do estágio, deixando antever uma ideia de complementariedade entre essas duas estratégias formativas, o que se quer e o que seria mais importante, ou seja, conceber o PIBID como ação

complementar à formação já oferecida pelo curso ao qual se vincula, e não uma visão de que existe uma formação do PIBID e outra formação no curso regular; o curso é o mesmo, o PIBID é só uma parte da formação.

Verificamos ainda nesses discursos, assim como nos discursos das coordenadoras de área, uma justificativa de que o estágio é um curto período para o desenvolvimento de ações formativas significativas, e que o PIBID proporciona mais tempo na escola.

Há de se pensar que, se o estágio, por lei (Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002), deve se iniciar na segunda metade do curso – 5º (quinto) período – e se estender até o final com carga horária de 400 (quatrocentas) horas, perfazendo um período de dois anos, no PIBID, o período é o mesmo, pois o programa só permite que o bolsista participe por dois anos.

Nesse sentido, podemos inferir que o que o PIBID pode proporcionar de diferente, em relação ao tempo do estágio, é uma inserção na escola-campo de iniciação à docência antes do quinto período do curso – que seria o período de início do estágio –, como aponta um dos acadêmicos: *“experiência de estar lidando com alunos já no 2º período, pois só teria este contato nos estágios, que começa a partir do 5º período”*; porém, o tempo de ação é o mesmo.

Nessa retomada da discussão sobre as relações entre o PIBID e o estágio, não podemos deixar de ressaltar o aspecto excludente que se faz presente nos discursos, mesmo dos acadêmicos. Já pontamos o *status* de superioridade que se atribui ao PIBID em relação ao estágio, bem como o mesmo *status* de superioridade que é atribuído ao acadêmico que participa do PIBID em relação àquele que não participa (LIMA, 2012); retomamo-lo, aqui, por verificarmos uma latência desse aspecto no conteúdo das respostas dos acadêmicos:

- *A vivência em sala de aula, antes do estágio, meus colegas que não participam do PIBID não têm esta oportunidade; nós do PIBID temos.*
- *O PIBID proporcionou um conhecimento bem maior do que dos meus colegas, pois o período do estágio é muito curto, e eles não tiveram tempo suficiente para conhecer a realidade escolar.*
- *Nós, além do estágio, temos essa experiência nas escolas, onde aprendemos desenvolver diversas atividades.*
- *Pude ver na prática muita coisa que somente o estágio do curso não permite, pois ele nos limita; já o PIBID nos permite criar formas novas de se estar trabalhando com os alunos, de forma que eles apreciem as aulas (ACADÊMICOS PIBID).*

Cabe justificar que, os respondentes do questionário são participantes do programa no triênio 2010-2012, e que, desse período até os dias atuais muitas mudanças foram feitas no programa, contemplando, inclusive, como destacamos no capítulo dois, o aumento no número

de bolsas de iniciação à docência e o número de IES participantes do programa. Essa ampliação também aparece no discurso de um dos acadêmicos em que consideramos o ápice da ideia de exclusão e da ideia de manutenção de um *status* de superioridade de poucos participando do programa e de muitos excluídos:

Com a grande oportunidade que os acadêmicos de licenciatura têm hoje (muitas vagas), o PIBID está com pouca qualidade, pois antes o PIBID era mais concorrido; eram selecionados os melhores alunos, então, tinha mais interesse. Hoje, quase todos têm a oportunidade de estar no PIBID (ACADÊMICO 37).

Com maior consciência política e senso de inclusão, verificamos vozes que clamam pela ampliação do programa, pelo acesso de todos os acadêmicos às ações do programa, bem como um apontamento acerca do PIBID como uma forma de minimizar a evasão dos cursos de licenciatura na instituição formadora:

- *O PIBID deve ser ampliado, de forma que possa ter mais acadêmicos trabalhando na escola, para que possam ser motivados a estar trabalhando como professor.*
- *O programa deve alcançar maior número de acadêmicos.*
- *Deveria ampliar o programa para outras instituições.*
- *Permitir a participação no PIBID a todos os acadêmicos que apresentam dificuldades financeiras e que, por causa disso, se veem obrigados a abandonar o curso. Dessa forma, a Unimontes não perderia a oportunidade de formar excelentes professores.*
- *Acredito que se todos os acadêmicos que desejasse atuar como professor na Educação Básica tivesse a oportunidade de participar do programa PIBID teríamos uma formação de profissionais mais qualificados e interessados em contribuir de forma significativa na formação de seus alunos (ACADÊMICOS PIBID).*

No intuito de proceder uma tessitura de relações entre os discursos preconizados nas propostas de subprojetos, os discursos das coordenadoras de área e o olhar do acadêmico bolsista do PIBID, buscaremos uma análise dos aspectos relacionados às nossas categorias de análise temática: saberes da profissão docente; relação teoria/prática; integração Universidade/Escola; pesquisa na formação docente; e dimensões da docência.

A primeira de nossas categorias – saberes da profissão docente – é a que mais fortemente aparece nas vozes dos acadêmicos participantes do PIBID. Verificamos um desejo de aprender o que faz um professor; qual a sua função na escola; quais as suas obrigações, os seus deveres, as suas tarefas; enfim, qual é o trabalho do professor. Os saberes da profissão docente apontados nos discursos dos acadêmicos (FIGURA 7) se coadunam com aqueles preconizados nas propostas dos subprojetos, bem como nos discursos das coordenadoras de área.

O olhar dos acadêmicos aponta para uma aprendizagem dos saberes docentes no sentido da profissionalização, do conhecer a profissão docente para uma atuação qualitativa.

Sobre essa categoria, verificamos ainda a presença de elementos que parecem remeter ao “novo”, à novidade, à inovação na escola, como se naqueles espaços persistissem velhas práticas, antigas práticas docentes pautadas no tradicionalismo, o que concebemos como desmerecimento, menosprezo ou diminuição do trabalho realizado pelo professor que atua naquela realidade.

Figura 7 – Saberes da profissão docente no olhar do acadêmico do PIBID



Fonte: Elaborada pelo autor.

Assim, aparecem constantes, como ações dos futuros professores: a) novas metodologias; b) materiais didáticos interessantes; c) aulas motivadoras; d) novo olhar sobre a prática; e) exposição do conteúdo além de uma aula simples e dialogada; f) novas possibilidades de ensinar, educação mais dinâmica; g) trabalhar em sala de aula com métodos diferentes; h) aulas diferenciadas, com oficinas, intervenções e interação com os alunos.

Há uma preocupação dos acadêmicos em conhecerem as formas de atuação do professor, de como se desenvolve o seu trabalho, sempre com a justificativa de que precisarão desses conhecimentos no momento em que forem atuar como docentes. Porém, podemos

inferir que, de forma significativa, os saberes que são de interesse desses acadêmicos se localizam em um plano da técnica, de um “saber fazer” da profissão: *“Como manter a postura diante de alunos de difícil comportamento; qual atitude devo ter quando o aluno nos ofende com palavras; como trabalhar de forma interdisciplinar, aproveitando ao máximo o aprendizado do aluno em outras disciplinas”* ou mesmo *“Conhecimento do funcionamento da escola, preenchimento de caderneta, como se posicionar mediante as atitudes de alunos e como o sistema de ensino está no momento”* (ACADÊMICOS PIBID).

Ao nosso olhar, essas são questões pontuais, que não existem fórmulas para a resolução desses problemas; mas ao olhar dos acadêmicos, são saberes que parecem ser possíveis de serem aprendidos como uma solução para os mais variados contextos; são aprendidos no momento da prática na escola e não se configuram como matérias de pesquisa e de discussão no campo universitário como espaço de formação; aí é que se percebe uma clara desvinculação de teoria e prática.

A relação teoria/prática aparece nos discursos como um fator motivador para a participação no PIBID, visto que a justificativa seria que, através do programa, é possível estabelecer essa relação, porém, com a mesma ideia – já discutida e criticada por nós – de conceber a universidade como *locus* da teoria, e a escola, como *locus* da prática.

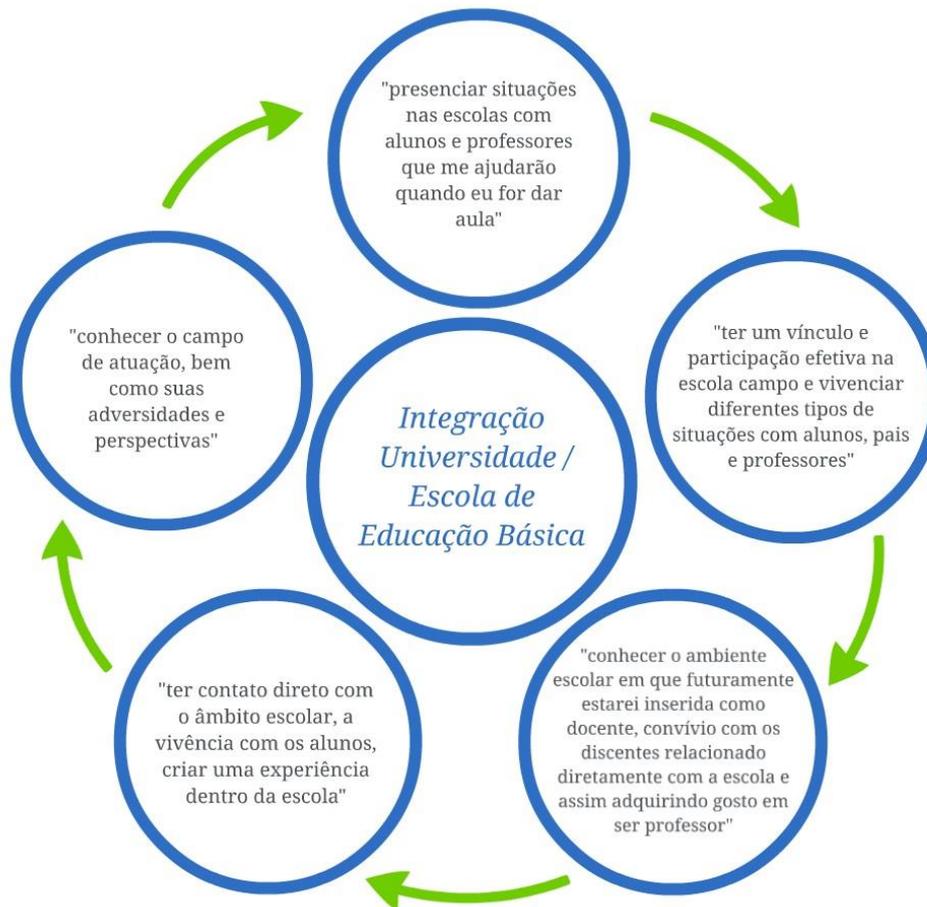
Esses distanciamentos verificaram-se através da análise do conteúdo expresso sob a categoria relação teoria/prática, em que encontramos apontamentos como: a) *“vivenciar na prática como um professor deve se comportar”*; b) *“O PIBID me motivou a partir do momento em que o mesmo alia a teoria à prática”*; c) *“um projeto que seja feito dentro da escola, que una aspectos teóricos e práticos”*; d) *“oportunidade de conciliar a teoria com a prática”*; e) *“a chance de aplicar na prática o que aprendemos na teoria”*; f) *“a oportunidade de articular a teoria na academia e a prática na Educação Básica”* (ACADÊMICOS PIBID).

Cabe ressaltar ainda que esse distanciamento aparece latente também nos discursos das coordenadoras de área e nas propostas dos subprojetos analisados. Em contradição há apontamentos que se encaminham no sentido de reconhecer, positivamente, uma constância dos aspectos tanto teóricos quanto práticos não dicotômicos, como: a) *“está me proporcionando uma experiência rica com embasamento teórico e prático”*; b) *“a teoria e a prática são constantes”*; c) *“contribui para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes”* (ACADÊMICOS PIBID).

Partindo para a categoria integração Universidade/Escola, verificamos significativas menções sobre essa relação que indicam para uma importante estratégia adotada pelo

programa no sentido de aproximar esses dois espaços para a promoção de uma profícua formação docente (FIGURA 8). Algumas dessas menções apontam para:

Figura 8 – Integração Universidade / Escola de Educação Básica no olhar do acadêmico



Fonte: Elaborada pelo autor.

Face ao exposto, podemos inferir que há um reconhecimento, por parte dos acadêmicos, de que as ações e as estratégias formativas empreendidas pelo PIBID no espaço escolar contribuem para essa aproximação da universidade com a Educação Básica. Para além da ideia de aproximação desses dois espaços somente como momento de aliar a teoria aprendida na universidade com a prática na escola, podemos inferir ainda que há uma visão de que esse é um momento que permite a aprendizagem de importantes saberes da profissão docente que são construídos a partir do fenômeno educativo no contexto das relações sociais contemporâneas (SAVIANI, 1996).

Merecem atenção nessa categoria as significativas menções ao estágio supervisionado, no sentido de que, ao promover a aproximação entre universidade e escola, o PIBID proporciona uma inserção do acadêmico, mais cedo no espaço escolar, o que, através do

estágio, só aconteceria no quinto período da graduação. Em outra direção, preocupa-nos verificar um grande número de menções que apontam o PIBID como a estratégia que lhes permite conhecer a realidade escolar, pois a partir dessas afirmações podemos inferir que os estágios dos cursos de licenciatura têm falhado na missão de aproximação entre universidade e escola de Educação Básica, tendo esses dois espaços como laboratórios para a formação docente.

Nossas comparações entre o PIBID e o estágio não têm a intenção de enaltecer um e menosprezar o outro; ao contrário, nossas críticas são no sentido de que o estágio poderia cumprir o papel que, ao nosso olhar, tem sido atribuído ao PIBID denotando uma deficiência na formação via estágio supervisionado.

A integração entre universidade e escola é um dos aspectos mais ressaltados pelos acadêmicos como ponto positivo do PIBID, chegando ao ponto de um dos acadêmicos afirmar que *“se não fosse a oportunidade de estar no PIBID creio que não teria tanto contato com escola como estou tendo”* (ACADÊMICO 51).

Tal afirmação nos leva a considerar que, se o estágio estivesse cumprindo o seu papel, por um lado, o PIBID poderia se dedicar a suprir outras deficiências da formação na atual conjuntura, mas, por outro lado, ressaltamos que nossa defesa, neste estudo, se direciona para uma visão da totalidade da educação, compreendendo que não seriam necessárias políticas de formação complementar se a formação dos profissionais de educação fosse assumida como compromisso de um Estado que tem, na educação, um dos fatores do desenvolvimento social e cultural.

Quando apontamos que a formação possui deficiências e falhas, baseamo-nos nos discursos que estamos analisando, advindos do projeto institucional do PIBID/ Unimontes, das propostas de subprojetos, das vozes das professoras coordenadoras de área e dos acadêmicos dos cursos de licenciatura. Uma das deficiências apontadas está relacionada ao desenvolvimento de pesquisas na licenciatura, como forma de promoção da tríade ensino/pesquisa/extensão, como já apontamos a partir do que os relatos deixam entrever.

Essa deficiência também está expressa nas respostas dos acadêmicos ao nosso questionário; na nossa categoria pesquisa na formação docente, encontramos apontamentos de que, no PIBID, encontraram-se a oportunidade de: a) *“participar de projetos de pesquisa”*; b) *“realizar pesquisas que possam evoluir não só os meus conhecimentos como ajudar os que têm interesse na área”*; c) *“desenvolver no ensino, pesquisa e extensão, trazendo uma riqueza na formação profissional”*; d) *“de produzir cientificamente”*; e) *“iniciação à produção*

científica”; f) “*realização de pesquisas científicas*” g) “*publicação e afinidade com a pesquisa*”; h) “*participação em congressos acadêmicos, elaboração de artigo*”; i) “*participação em congressos e escrever cientificamente*”; j) “*a produção do livro, produção de artigo, resenhas, relato de experiência, resumos*”; k) “*construímos problemas e transformamos em objetos de pesquisa*”; l) “*produzir artigos e publicá-los em congressos na região e fora do país. O incentivo da pesquisa*” (ACADÊMICOS PIBID).

Nesse contexto, ao nosso olhar analítico e crítico, não queremos afirmar que o PIBID seja a única oportunidade de participação em projeto de pesquisa ou de desenvolvimento da pesquisa nos cursos de licenciatura da Unimontes, porém; chama-nos a atenção as afirmações dos sujeitos neste estudo, quando apontam o PIBID como estratégia que oportuniza o desenvolvimento da pesquisa, pois parece ser a única oportunidade que possuem. Nesse sentido, questionamos: antes do PIBID, como eram desenvolvidas pesquisas nas licenciaturas da Unimontes? Quais eram as oportunidades para o licenciando no desenvolvimento da pesquisa científica em/sobre educação? Essas oportunidades existem?

Consideramos que, se essas oportunidades existem, precisam ser ampliadas; se não existem, e se as oportunidades de participação em pesquisa e o desenvolvimento da pesquisa na licenciatura se restringem às oportunidades do PIBID, há uma deficiência na formação, no que tange à formação docente com base na pesquisa (ANFOPE, 1998) para o fortalecimento dos aspectos teóricos e práticos da formação.

As dimensões da docência também estão expressas nos discursos dos acadêmicos sob as mais variadas formas, e também coadunam com o discurso das coordenadoras de áreas. A docência propriamente dita se dá, segundo apontamentos dos acadêmicos, através de: a) oficinas para os estudantes; b) projetos sobre temas específicos; c) intervenções na escola; d) aulas diferenciadas; e) desenvolvimento de jogos e brincadeiras; f) auxílio na aprendizagem dos alunos; g) oficinas e intervenções em sala de aula; h) oficinas antes das avaliações para tirar dúvidas.

Retomamos aqui a discussão de que não verificamos ações no sentido de promover a docência como um instrumento de desenvolvimento da autonomia do futuro docente. Analisando as ações que categorizamos como dimensões da docência, percebemos que se encaminham sempre como oficinas, acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, auxílio ao professor regente, monitoria, etc. Reiteramos nossa posição de que estas ações não possibilitam uma formação na qual a docência é exercida de forma que o formando possa construir os saberes necessários que o preparariam para ações futuras, revendo caminhos, pesquisando estratégias, revisando ações, propondo investigações, etc.

A autonomia aclamada e defendida por nós é citada em três momentos pelos acadêmicos – o que não verificamos nas falas das coordenadoras e nem nas propostas dos subprojetos – aqui aparece sob as menções: “*oportuniza a aquisição de autonomia para trabalhar em sala de aula, com métodos diferentes que favorecem a aprendizagem do aluno*”; “*a liberdade que nos deu para trabalharmos da forma que achamos melhor com os alunos*”; “*o período de intervenções possibilita um maior aprendizado educativo para os alunos, e autonomia*” (ACADÊMICOS PIBID).

Concordamos que há de se pensar em qual tipo de autonomia se busca e quais as condições para o exercício dessa autonomia, que deve ser entendida como um processo permanente no qual devem se conjugar, equilibrarem-se e fazerem sentido muitos elementos (CONTRERAS, 2002).

Verificar nos três grupos de sujeitos e nos documentos investigados que as dimensões da docência no PIBID se reduzem a aspectos que consideramos pouco significativos como recuperação de alunos ou auxílio e monitoria ao professor regente, é desconsiderar a formação docente para a *práxis* que se deseja na contemporaneidade.

Ainda que não sejam verificadas ações que, ao nosso olhar, poderiam proporcionar uma formação docente com base em uma epistemologia da *práxis*, há de se ressaltar alguns aspectos importantes citados pelos acadêmicos e que são proporcionados pelas ações do PIBID, tais como a elevação da auto-estima do estudante de licenciatura, a valorização e o fortalecimento dos cursos de licenciatura, a melhoria da formação e da qualificação dos profissionais da educação, o incentivo à inserção de novos licenciandos e a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura.

Ao final de nosso questionário, solicitamos aos acadêmicos que acrescentassem sugestões ou comentários que julgassem necessários sobre o PIBID e que não foram contemplados pelos questionamentos anteriores. Alguns desses comentários merecem atenção, pois acabam por revelar aspectos – tanto positivos quanto negativos – que nossas questões não contemplaram e que são relevantes de serem analisados, já que nos apontam para reflexões até então não realizadas neste estudo, tais como:

- *O PIBID só reforçou minha vontade de ser professor e acho que estou saindo com uma formação além dos meus colegas acadêmicos.*
- *O programa do Pibid é muito importante pois realmente testa a vocação de cada acadêmico; os querem ser professor vão dedicar cada vez mais e muitos vão desistir, pois ser professor exige vocação.*

- *É um programa de fundamental importância para o acadêmico, sendo um dos fatores considerados relevantes para a melhoria da educação no Brasil, que é a formação docente com mais qualidade.*
- *Falta mais apoio dos coordenadores, falta direcionamento para os acadêmicos; os coordenadores do projeto poderiam nos instruir mais quanto a projetos a serem implantados em sala de aula e, com isso, nos ajudar a melhorar a cada dia (ACADÊMICOS PIBID).*

Entre esses comentários, encontram-se sugestões de ampliação do programa na Unimontes e em outras instituições; de maior divulgação, com a justificativa de que muitos acadêmicos nem sabem que o programa existe; de que o programa deveria atender escolas da zona rural; vários comentários sugerem o aumento no valor da bolsa de incentivo à docência. Um dos acadêmicos aponta que deveria haver uma “*formação continuada para quem sai do PIBID*”; outro sugere que o PIBID possa contar pontos para ingresso nos programas de mestrado; e outro, de forma mais radical, aponta:

Percebo o PIBID, sem dúvidas, como um grande formador de profissionais qualificados para atuar na Educação Básica. Sendo assim, me sinto um pouco frustrado em relação ao processo pós-PIBID; não percebi nenhuma vantagem de ser pibidiano ao almejar uma vaga de emprego, ou seja, o programa é muito pouco conhecido e valorizado pelos órgãos que fornecem este tipo de serviço, no caso, a Educação Básica. Não me acrescentou em nada eu ser pibidiano ou não; se o projeto visa melhorar a Educação Básica, logo, quem esteve atuando neste processo por 2 anos deveria ao menos ser reconhecido como melhor qualificado como os demais que não participaram, só que isso não acontece (ACADÊMICO 24).

Esse comentário, que consideramos como um desabafo do acadêmico, nos leva a reiterar nossa defesa de que a solução dos diversos problemas da formação docente e da valorização dos profissionais da educação não passa por um programa de incentivo à iniciação à docência, mas depende de ações mais amplas e de políticas públicas que incluem a formação inicial, continuada, a valorização do magistério e as questões de salário e carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados para esta investigação permitem, ainda que não tenhamos atingido o nível de profundidade necessário para tecermos conclusões acerca dos temas investigados, algumas considerações relevantes para pensar a iniciação à docência como política de formação de professores, as contribuições do PIBID/ Unimontes para a formação inicial de professores, bem como a proposição de novos estudos.

A formação dos profissionais da educação, contemporaneamente sofre com tensões, desafios e conflitos que, necessariamente, apontam para a busca de formação de um profissional na perspectiva crítico-emancipatória, que defendemos ao longo deste estudo.

O campo da formação de professores é permeado pelas profundas transformações dos modos de produção capitalista, que se reestrutura sempre na busca por novos meios de acumulação do capital e, sob o manto das políticas neoliberais, promove a formação de formadores reprodutores da lógica capitalista, que busca mão de obra cada vez mais especializada, tecnologizada e racionalizada.

De forma não ideologizante, mas necessária, uma formação na perspectiva crítico-emancipatória, pressupõe um projeto apoiado em uma sólida formação teórico-prática, aliada à pesquisa, em que o professor seja protagonista do trabalho docente alicerçado na epistemologia da *práxis*, e que compreenda o fenômeno educativo no emaranhado das relações sociais na contemporaneidade, reconhecendo a importância do seu trabalho como profissional e, principalmente, reconhecendo-se no trabalho que realiza.

O campo das políticas públicas em educação, especificamente no âmbito da formação inicial de professores, no contexto atual, merece atenção especial por parte das esferas gestoras nos níveis federal, estadual e municipal, não se omitindo nenhum desses atores de seus deveres como agentes gestores democráticos.

A carreira docente no Brasil, salvo poucos estados e o Distrito Federal, não é atraente e isto se reflete no número de interessados em ingressar nessa carreira, visto a acentuada queda no número de ingressantes e egressos de cursos de licenciatura no país e o que muitos estudiosos vêm chamando de “crise das licenciaturas”.

É preciso destacar que o processo de formação inicial de professores no Brasil carece de atenção e de políticas de valorização docente que não estejam sob a égide ideologizante da profissionalização como forma de intensificação e de proletarização do trabalho docente. Há de se pensar em políticas públicas que visem, não apenas aos imediatismos, mas que

contemplem as múltiplas facetas da profissão docente: formação inicial, continuada, valorização do magistério, salário, carreira, etc.

Uma política pública em educação que contemple, concomitantemente, a formação docente inicial e continuada dos professores deve ser pensada principalmente a partir das demandas dos sujeitos nessa profissão, por meio de uma gestão democrática que busque atrair novos profissionais para uma carreira que seja, de fato, atraente.

Considerando-se o contexto e as atuais políticas educacionais brasileiras, com foco em nosso objeto de investigação – o PIBID –, podemos afirmar que este Programa se configura como uma investida para assegurar que os ingressantes nos cursos de licenciatura possam, pelo menos, chegar ao final do curso e concluírem a graduação, sendo esta o requisito mínimo para o ingresso na carreira docente.

Nesse sentido, esse tipo de incentivo à docência pode se converter em uma permanência de sujeitos nos cursos de licenciatura apenas pelo incentivo financeiro e não pela atração em relação à carreira docente, pois não basta o incentivo à formação inicial, se a carreira não é atraente e pensada em uma dimensão macro. Por outro lado, há de se considerar que, garantir a permanência, em formação, nos cursos de licenciatura pode contribuir para o encontro desses sujeitos com o desejo de ingresso na carreira docente, como compromisso político e anti-hegemônico.

O PIBID é considerado uma política de formação – complementar – inicial de professores, o que nos leva a inferir que, se há necessidade de políticas de formação complementar, é porque não há efetivamente, por parte do Estado brasileiro, uma política fortalecida no campo da formação de professores com uma visão de totalidade da educação. Ainda que o programa se converta em um incentivo à docência capaz de atrair interessados em ingressarem na carreira docente, o que ressaltamos não ser o desejável, não basta investir apenas na formação inicial ou apenas atrair mais interessados em ingressarem em uma carreira que, historicamente, tem se tornado desinteressante e pouco atraente por diversos fatores.

Configurando-se, no contexto atual, como uma política de Estado com planos, metas, objetivos e avaliação determinados, o que podemos afirmar sobre o PIBID é que este tem se convertido, muitas vezes, em ações pontuais que visam resolver determinados problemas, de algumas escolas de Educação Básica, sem uma visão do todo. Refirmamos que os problemas, que hoje se verificam na formação dos profissionais da educação não são passíveis de resolução por um programa de incentivo à formação inicial, assim como os problemas da educação do país não se resolvem apenas com a formação dos profissionais da educação, ou

como os problemas sociais do país não se resolvem apenas com a melhoria da educação, pois esta não pode ser considerada a redentora de todas as mazelas sociais.

As instituições de ensino superior brasileiras têm aderido ao PIBID como estratégia formativa e empreendido ações sem que se pense em uma proposta, pelo menos no âmbito da Unimontes, de realização de estudos e de pesquisas sobre as possíveis contribuições dessas ações para a formação docente.

Ao retomar nossa questão central de pesquisa: de que forma(s) as ações e as estratégias formativas empreendidas no PIBID, no contexto da Unimontes, têm contribuído para a formação inicial de professores da Educação Básica? Trazemos alguns dos achados de nosso estudo que nos ajudam a responder ao questionamento levantado.

Em nosso estudo, verificamos que, hoje, na Unimontes, existem duas formações nos cursos de licenciatura, sendo uma formação do curso regular, com acadêmicos não participantes do PIBID – considerada inferior pelos sujeitos de nossa pesquisa –, e outra formação no PIBID, considerada superior, com acadêmicos, supostamente, qualitativamente melhor formados.

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito à complexa e, ao nosso olhar, conflituosa relação entre o PIBID e o estágio supervisionado no contexto da Unimontes. Tal relação, a partir de nossas análises, nos leva a considerar que o PIBID tem assumido as funções do estágio, porém, de maneira mais sistematizada e com melhores resultados em função do incentivo financeiro que oferece, pois o primeiro chega a ser considerado como o “estágio ideal”.

Há ainda, nos discursos dos três grupos analisados: propostas de subprojetos, coordenadoras de área e acadêmicos bolsistas, um enaltecimento do PIBID e um menosprezo ao estágio. Esse enaltecimento nos leva a crer que existem deficiências na formação ofertada pelas licenciaturas da universidade, pois o estágio, como componente curricular obrigatório, parece não estar cumprindo com o seu papel de promotor da formação, com base na relação teoria/prática, e na aproximação dos espaços universitário e escolar como espaços de formação. Assim, vemos o PIBID como uma forma de suprir as deficiências formativas, principalmente fazendo o que o estágio não faz, cabendo ressaltar uma contradição no sentido de que, se os estágios não suprem as necessidades formativas nos cursos de licenciatura e as propostas do PIBID seguem a lógica dos estágios, o que diferencia o PIBID dos estágios seria o incentivo financeiro, pois, com a remuneração via política de bolsas, os atores do processo cumprem com motivação as etapas do que seria o “estágio ideal”.

A motivação financeira para a participação no programa é verificada com maior ênfase em relação ao olhar dos acadêmicos “Pibidano”; quando questionados sobre as motivações para a participação no programa, verificamos respostas que apontam para a importância desse incentivo financeiro, chegando, mesmo, alguns respondentes a afirmarem que a maior motivação é justamente a financeira.

Verificamos contribuições do PIBID/ Unimontes para a formação inicial dos professores que atuarão na Educação Básica em cinco aspectos: I) aprendizagem dos saberes da profissão docente; II) promoção da unidade teoria/prática; III) integração da Universidade e Escola de Educação Básica; IV) desenvolvimento da pesquisa como processo de formativo; V) atuação docente.

A aprendizagem dos saberes da profissão docente é um dos aspectos que aparece de forma mais profícua nas ações do PIBID/ Unimontes e que é fortemente ressaltada pelos atores dos processos formativos, como ponto positivo do programa. Verificamos que a participação no desenvolvimento das ações e das estratégias formativas propostas proporciona aos licenciandos a aprendizagem de uma gama de saberes que são necessários à atuação profissional docente. Porém, cabe criticar que os saberes que são, muitas vezes vistos como primordiais à formação por esses atores, aparecem, ao nosso olhar, desvinculados de uma dimensão teórica, evidenciando um aspecto do fazer/técnico da profissão – que existe e que consideramos importante, mas não fundamental –; além, são buscados através de ações como a observação, o acompanhamento, a experimentação ou os estudos individuais. Ao nosso olhar, essa visão denota um trabalho manual apartado do trabalho intelectual, e a formação do professor centrada no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva (VEIGA, 2002).

Por outro lado, identificamos nos subprojetos, algumas ações e estratégias formativas que avançam no sentido da aprendizagem de base acadêmica e científica dos saberes necessários à atuação docente. Essas ações buscam romper com os aspectos puramente técnicos da docência, em que a aprendizagem dos saberes da profissão docente pressupõe estudos e trabalho coletivo ao longo do curso de formação, e não apenas nos momentos do PIBID.

Quais os saberes necessários a uma “boa” atuação docente? Ao nosso olhar, esta é uma questão pontual para a qual não existe fórmula, mas no olhar dos acadêmicos “Pibidianos”, são saberes que parecem ser possíveis de serem aprendidos como uma solução para os mais variados problemas e contextos, que são aprendidos no momento da prática na escola e não se configuram como matérias de pesquisa e de discussão no campo universitário

como espaço de formação, deixando entrever a desvinculação de teoria e prática na aprendizagem dos saberes da profissão docente.

No que diz respeito à promoção da unidade teoria/prática identificamos ações e estratégias formativas com base no fortalecimento dos aspectos teóricos da formação através de estudos de conteúdos específicos de cada área de conhecimento, na elaboração, no desenvolvimento e na utilização de materiais didáticos, na realização de oficinas temáticas, nas pesquisas sobre o ensino dos conteúdos, dentre outras. A relação teoria/prática aparece nos discursos dos sujeitos da pesquisa como um fator motivador, tanto para proposição de subprojeto do PIBID quanto para a participação no mesmo, mas com a contraditória visão de que, com o PIBID, é possível colocar em prática, na escola, o que se aprende, na teoria, na universidade; assim, concebendo a universidade como *lócus* da teoria, e a escola, como *lócus* da prática. Esse é um dos aspectos que ainda merece atenção, visto que há uma grande dificuldade em conceber a formação de professores com base em ações e estratégias formativas que promovam a unidade teoria/prática, sem dicotomias.

Há, na ideia de promoção da unidade teoria/prática, a errônea percepção de que basta aproximar a universidade e a escola para que essa promoção se efetive. A integração universidade/escola é um dos passos para a promoção da unidade teoria/prática, mas não é a garantia de sua efetivação. Essa visão só reforça o abismo e as dicotomias existentes entre os dois espaços e o preconceito que permeia essa relação em que se concebe a universidade como espaço da produção de conhecimento – via teórica – e a escola de Educação Básica como espaço de aplicação e de reprodução do conhecimento – via prática.

Para além da ideia de aproximação desses dois espaços somente como momento de aliar a teoria aprendida na universidade com a prática na escola, podemos inferir ainda que há uma visão de que esse é um momento que permite a aprendizagem de importantes saberes da profissão docente, que são construídos a partir do fenômeno educativo no contexto das relações sociais contemporâneas (SAVIANI, 1996).

Em nosso estudo, verificamos que, pelo olhar dos sujeitos da pesquisa, o PIBID é visto como a grande oportunidade de aproximação e de integração da universidade com a escola de Educação Básica. Consideramos essa possível integração como uma das mais positivas estratégias do PIBID, visto que seria uma forma de superar essa dicotomia e de colocar universidade e escola em uma relação profícua na formação dos novos professores.

Ressaltamos que há de se pensar em aproximação e integração desses espaços de forma que se preservem seus papéis, suas especificidades e suas imprescindibilidades nos

processos formativos. O distanciamento entre esses dois espaços é responsável por grande parte das deficiências da formação docente, inclusive pelos problemas que afetam os estágios supervisionados das licenciaturas, que seriam o âmbito primordial das estratégias de formação inicial de professores, mesmo com as políticas de iniciação à docência.

Em nosso estudo, quando apontamos que a formação docente possui deficiências e falhas, baseamo-nos também nos discursos dos sujeitos de nossa pesquisa, analisando o projeto institucional do PIBID/ Unimontes, as propostas dos subprojetos e, as “vozes” das professoras coordenadoras de área e dos acadêmicos dos cursos de licenciatura. Uma das deficiências apontadas está relacionada ao desenvolvimento de pesquisas na licenciatura, como forma de promoção da tríade ensino/pesquisa/extensão; nesse sentido, o PIBID também é apontado como a oportunidade de desenvolvimento da pesquisa como processo formativo.

Através do PIBID/ Unimontes, são desenvolvidas algumas pesquisas, em contradição com as propostas pragmatistas que buscam apenas a resolução de problemas pontuais e imediatos de um determinado contexto escolar. Verificamos que existem, no programa, ações de pesquisa que buscam inserir o futuro professor no universo da produção de conhecimentos, em contraposição a uma visão de formação reprodutivista de conteúdos.

Na perspectiva de formação docente, tendo a pesquisa como base do processo formativo, preocupa-nos verificar, nos discursos dos sujeitos, um quase clamor para a participação em pesquisas na licenciatura. Ao nosso olhar analítico e crítico, o PIBID tem se configurado na única oportunidade de participação em projetos de pesquisa ou de desenvolvimento da pesquisa nos cursos de licenciatura da Unimontes. Nesse sentido questionamos: antes do PIBID como eram desenvolvidas pesquisas nas licenciaturas da Unimontes? Quais eram as oportunidades para o licenciando no desenvolvimento da pesquisa científica em/sobre educação? Essas oportunidades existiam/existem? Se essas oportunidades existem, precisam ser ampliadas; se não existem e se as oportunidades de participação em pesquisa e o desenvolvimento da pesquisa na licenciatura se restringem às oportunidades do PIBID, há uma deficiência na formação, no que tange à formação docente com base na pesquisa (ANFOPE, 1998) para o fortalecimento dos aspectos teóricos e práticos da formação.

A atuação docente no PIBID/ Unimontes aparece nas ações e nas estratégias formativas empreendidas como um momento de coroamento de todo o processo formativo. Assim, verificamos que os momentos antecessores são convalidados no momento da atuação docente. Compreendemos que as ações e as estratégias formativas empreendidas têm a intenção de colaborar com os processos formativos para a docência na Educação Básica; a

partir das falas das coordenadoras e das propostas dos subprojetos, verificamos algumas dessas intenções, que se mostram, muitas vezes, explícitas e bem fundamentadas; em outras vezes, implícitas, demonstrando, ao nosso olhar, uma fragilidade teórica que pode redundar em práticas desconexas que acabam por não contribuir com os objetivos almejados, tanto pelo projeto institucional quanto pelos subprojetos, para uma concepção do professor que se pretende formar.

A atuação docente no PIBID/ Unimontes se limita a oficinas e minicursos sobre os conteúdos estudados, ao auxílio ao professor regente, ao acompanhamento de alunos com dificuldades, à recuperação e à monitoria. Ao nosso olhar, esses momentos de docência, ainda que sejam considerados importantes para a formação, não possibilitam uma compreensão do fenômeno educativo em sua dimensão mais significativa, que se dá nas relações sociais, não apenas em sala de aula, mas nos mais diversos espaços da escola e fora dela. Assim, verificamos que, ao professor em formação, não é dada a oportunidade de exercer a docência sem que exista um controle de suas ações, o que impossibilita a construção da autonomia do professor, compreendendo-se essa autonomia não como ideologia, mas em consonância com nossa escolha teórica e pela defesa por uma formação docente na perspectiva crítico-emancipatória, com base na epistemologia da *práxis* para a transformação da realidade social (VEIGA, 2009, 2010a; VEIGA, QUIXADÁ VIANA, 2010; SILVA, 2008, 2011), reiterando que, para alcançar a emancipação, é preciso autonomia. Em face do exposto, podemos afirmar que a atuação docente no PIBID é limitadora das possibilidades de construção da docência como trabalho autônomo e emancipador que se pretende na contemporaneidade.

Ainda que não sejam verificadas ações que, ao nosso olhar, poderiam proporcionar uma formação docente com base em uma epistemologia da *práxis*, há de se ressaltar alguns aspectos importantes citados pelos acadêmicos e que são proporcionados pelas ações do PIBID, tais como a elevação da autoestima do estudante de licenciatura, a valorização e o fortalecimento dos cursos de licenciatura, a melhoria da formação e da qualificação dos profissionais da educação, o incentivo à inserção de novos licenciandos e a diminuição da evasão nos cursos de licenciatura.

O conjunto de análises empreendidas nos permite considerar que as ações e as estratégias formativas empreendidas no PIBID/ Unimontes contribuem para a formação de professores em três concepções/perspectivas formativas: a) técnico do ensino; b) professor reflexivo; c) professor pesquisador.

Reiteramos que há, no PIBID/ Unimontes, um distanciamento das ações formativas primordiais descritas nos projetos pedagógicos dos cursos aos quais se vinculam, o que configura dois processos formativos em um; de um lado, existem os processos formativos do PIBID, do outro, os processos do curso de licenciatura; de um lado, há os alunos do PIBID e do outro, os alunos do curso de licenciatura; de um lado, tem-se um tipo de formação no PIBID, e de outro, há outra formação no curso de licenciatura. Essa relação é contraditória e pode se tornar improdutiva e prejudicial à formação.

Ao finalizar este estudo, vemo-nos diante de desafios de toda ordem, principalmente no que diz respeito às contribuições deste para se pensar as formas de se conceber e realizar a formação dos professores no contexto atual e as perspectivas nesse campo. No momento em que este estudo é finalizado, encontra-se aberto mais um edital do PIBID, com vistas à ampliação do programa em termos de IES, subprojetos, coordenadores de área, bolsistas de iniciação à docência, supervisores e escolas.

Importa-nos deixar claro que este estudo não tem como objetivo apontar o PIBID como um programa que prejudica os cursos de licenciatura da Unimontes, mas que o programa não se configura como a melhor opção política para a melhoria da formação docente, para a valorização do magistério ou mesmo para a atração de interessados em ingressarem na carreira docente. A melhor opção passa pela não existência de políticas de formação complementar, como o PIBID, mas de políticas em que a formação dos profissionais da educação no Brasil seja assumida como compromisso do Estado, reconhecendo-se no campo da educação, um fator de desenvolvimento social e cultural.

Nesse sentido, considerar que as mazelas da educação serão resolvidas com a melhoria da formação inicial de professores e, principalmente, confiar que essas mudanças virão apenas por uma política de incentivo à docência, é um equívoco. Compreendemos que, para as melhorias desejadas e necessárias, os avanços devem abranger os campos da formação inicial e continuada, a melhoria das condições de trabalho, de salário e de carreira com um projeto que vise à totalidade, um projeto educativo baseado, antes de tudo, em um projeto de país.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 112 jul.-set. Campinas, SP: CEDES, 2010. p. 707-727.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-59.
- ANDRÉ, Marli. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, n. 68 (número especial), Campinas-SP, CEDES, dezembro de 1999.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa formação e prática docente. _____. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 55-70.
- _____. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- ANFOPE. *Documento Final IX Encontro Nacional*. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/anfope/>> Acesso em 06 nov. 2012.
- AZEVEDO, J. M. L. de. A educação como política pública. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Rev. Bras. de Polít. Int.*, v. 45, n. 2, dezembro, Brasília-DF, 2002. p. 135-146.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONETTI, L. W. A gênese das políticas públicas: princípios e determinantes / Enfim, o que são as políticas públicas e quais os seus objetivos hoje. In: _____. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 19-66.
- _____. Enfim, o que são as políticas públicas e quais os seus objetivos hoje. In: _____. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Unijuí, 2006. p. 73-89.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* – Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Senado Federal. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf>. Acesso em 06 nov. 2012.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 nov. 2012.
- BRASIL. *Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 06 de nov. 2012.

BRASIL. *Lei n. 11.502 de 11 de julho de 2007*. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 06 nov. 2012.

BRASIL. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. *Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n. 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm>. Acesso em: 06 nov. 2012.

BRASIL. *Lei n. 12.796, de 04 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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL. *Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a18v2068.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. 2012.

BRASIL. *Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000*. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec355499.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2012.

BRASIL. *Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 06 nov. 2012.

BRASIL. *Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 06 nov. 2012.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 01 de 18 de fevereiro de 2002*. BRASIL. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: DOU, 04.03.2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 02 de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: DOU, 04.03.2002.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 9, de 08/05/2001 aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: DOU, 18.01.2002.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2012.

BRASIL. *Edital Capes/DEB n. 02/2009 – PIBID*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 8.035/2010 aprova Plano Nacional de Educação – PNE 2011-2020*. Congresso Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 06 nov. 2012.

BRASIL. *Relatório de Gestão 2009-2011 PIBID*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diretoria de Educação Básica – DEB, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf> Acesso em: 06 nov. 2012.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. In: _____. & SPINK, P. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006. p. 237-270.

BRZEZISNKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZISNKI, Iria (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 167-194.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: _____. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p. 43-8.

_____. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. (Org.). *A didática em questão*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 13-24.

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

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.

- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto, 2003, 601-625.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, PT: Porto Editora, 1997.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2002.
- _____. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora? *Revista Cocar / Universidade do Estado do Pará* v. 6, n.11, Belém: EDUEPA, jan./Jul. 2012, p. 41-50.
- FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FRANÇA, Junia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 9.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- FREITAS, Helena Costa de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v.23, n. 80, Campinas, Setembro 2002, p.136-167.
- _____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, v.28, n. 100, Campinas, outubro 2007, p.1203-1230.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 33. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- _____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. *Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais*, Brasília, n. 01, 2003. Disponível em: <<http://www.psiambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2012.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HOYLE, Eric. *The professionalization of teacher: a paradox*. In: British Journal of Education Studies, 2, pp. 161 – 171. Vol. XXX, Nº. 2, Junho 1982.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Educação pública soçobra nas ondas do mercado: breves considerações críticas sobre a política privatizante da educação. In: JIMENEZ, S.V.A.; FURTADO, E. B. (Orgs.). *Trabalho e educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- _____. Consciência de classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. In: SALES, José Albio Moreira de *et al.* (Orgs.). *Formação e práticas docentes*. Fortaleza, CE: EdUECE, 2007.
- _____. A política educacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackeline; SEGUNDO, Maria das Dores M. (Orgs.). *Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideo-políticos*. Fortaleza, CE: EdUECE, 2010. p. 15-32.
- JIMENEZ, Susana Vasconcelos; ROCHA, Antônia Rozimar Machado e Rocha. Educação à venda: sucesso e cidadania na medida de seu bolso. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SILVA, Marcos Flávio Alexandre (Orgs.). *Políticas públicas e reprodução do capital*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2007. p. 15-42.
- KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dezembro 1999. p. 163-183.
- LESSARD, Claude. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 27, n. 94, Campinas-SP, janeiro/abril de 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 81-88.
- _____. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

- LIMA, A. B. Estado, políticas públicas e educação no Brasil. In: LUCENA, C. (Org.) *Capitalismo, Estado e Educação*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 133-150.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: Perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. *Anais*. Campinas, SP: UNICAMP, 2012. p. 234-246.
- LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos*. Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001a.
- _____. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001b. p. 27-54.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, Cedes, ano XXII, n. 74, abril 2001c. p. 77-96.
- LÜDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set-dez, 2004.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, vol.35, n.125, p.81-109, maio/ago, 2005.
- LÜDKE, M; CRUZ, G. B; BOING, L. A. A pesquisa do professor da Educação Básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 42, 456-602, set./dez. 2009.
- LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *Cad. Pesq.*, Campinas, SP, n. 66, p.70-74, ago, 1988.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MÉSZÁROS, I. *A Crise estrutural do capital*. In: Revista Outubro, n. 4, 2000.
- _____. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MINAS GERAIS. *Lei Delegada n. 90, de 29/1/2003* (revogada pelo art. 110 da Lei Delegada n. 180, de 20/1/2011). Dispõe sobre a estrutura básica da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Diário do Executivo, 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2002.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>> Acesso em: 06 nov. 2012.
- MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção do*

conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap. 2, p. 45-60.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

_____. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: Pesquisa, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-42.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo. A identidade do professor e o papel da pesquisa no fazer docente. In: QUIXADÁ VIANA, Cleide Maria Quevedo; SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MOREIRA, Joana Adelaide Cabral; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. *Didática - Núcleo Contextual*. Fortaleza: Ed. UECE, 2004. p. 33-42.

_____. A escola do trabalhador hoje: dá para crer no canto da sereia? In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; RABELO, Jackline (Orgs.). *Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história*. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. p. 179-194.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-7.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas, São Paulo, SP: PRAXIS, 1998.

_____. *Pesquisa educacional. Métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

_____. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo; SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio. *Pesquisa*

educacional: quantidade-qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 84-110. (Coleção questões da nossa época).

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Tradução de María Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo; SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 13-59. (Coleção questões da nossa época).

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A vez e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*. Campinas, SP, v. 28, n. 100 - Especial, p.1231-1255, out., 2007.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. *A nova lei da educação brasileira: trajetórias, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008c.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

SCALCON, Suze. Formação: o viés das políticas de (trans)formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, Malu (Org.). *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Alínea, 2005. (Coleção educação em debate). Cap. 6. p.105-125.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 47-64.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). *Iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. 61-80.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação, em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. Formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da; XAVIER, Lucas Ramos; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Políticas para a formação docente: perspectivas do Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação a Docência – PIBID. COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES 10; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO CAMPO DO CURRÍCULO, 6. Belo Horizonte, MG: *Anais*, set. 2012.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: _____. (Org.). ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 9-61.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14 Agosto 2000, p.61-88.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Rev. Bras. de Educ.* n. 13 Jan/Fev/Mar/Abr, 2000. p. 5-24.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 20. reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. *Projeto Institucional de Apoio e Incentivo à Docência*. Unimontes, 2009. Disponível em: <http://www.pibid.unimontes.br/images/stories/PIBID_INSTITUCIONAL_UNIMONTES_2009.pdf>. Acesso em: 04 set. 2012.

_____. *Resolução n. 221 CEPEX/2009*. Aprova desenvolvimento do projeto “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID”, na Unimontes. Unimontes, 2009. Disponível em:

<http://www.unimontes.br/arquivos/resolucao/2009/resolucao_cepex221.pdf>. Acesso em: 04 set. 2012.

_____. *Relatório Anual de Atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID 2011*. Unimontes, 2011. Disponível em: <<http://www.pibid.unimontes.br/>>. Acesso em: 06 de nov. 2012.

_____. *Regimento Interno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Unimontes, 2012. Disponível em: <<http://www.pibid.unimontes.br/>>. Acesso em: 06 de nov. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. Cap. 4, p. 75-98.

_____. Profissão Professor: Até quando? *Revista Plêiade*. Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 29-40, Jul./Dez. 2007.

_____. A docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-21.

_____. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010a. p. 65-93.

_____. A trajetória profissional e a construção do docente universitário. In: RANGEL, Mary (Org.). *Educação superior: avanços e práticas*. Niterói, RJ: Intertexto, 2010b. p.15-34.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; QUIXADÁ VIANA, Cleide M. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-46.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

WEBER, M. O nascimento do Estado racional: O Estado racional como grupo de dominação institucional com o monopólio da violência legítima; Parlamentarismo e democracia. In: _____. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. v. 2. Brasília: Editora da UnB, 1999.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: WELLER, W; PFAFF, N. (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 12-28.

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

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998, p. 207-236.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Responsável pela Pesquisa:** Eduardo Junio Santos Moura**RG:** M-8.254.082 SSP/MG**Título da Pesquisa:** Formação inicial de professores: ações e estratégias formativas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)

Eu _____, fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre os objetivos da pesquisa intitulada “**Formação inicial de professores: ações e estratégias formativas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes)**”. Assim, autorizo a utilização das minhas informações para fins científicos, sem restrição de citações dos dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros. Sei que o pesquisador manterá caráter confidencial dos dados fornecidos e se pautará pela ética no tratamento das informações não comprometendo a minha identidade e privacidade. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico, mantendo a minha identidade em sigilo.

Declaro ainda que recebi cópia do presente “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Montes Claros, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do participante: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Objetivos: Identificar as ações e as estratégias formativas empreendidas nos subprojetos das diferentes licenciaturas, desvelando as intenções nas ações empreendidas pelos coordenadores/orientadores de cada área. Analisar as perspectivas/concepções dos aspectos formativos presentes nas ações e nas estratégias empreendidas no PIBID para a formação inicial de professores.

Sujeitos: Coordenadores de área PIBID

1. O que motivou a elaboração de um subprojeto e a participação no PIBID?
2. Quantos bolsistas participam do subprojeto sob sua coordenação, hoje? E quantos já foram atendidos?
3. Comente sobre a perspectiva/concepção de formação de professor que orienta suas ações no subprojeto sob sua coordenação.
4. Comente, de maneira geral, sobre a proposta (plano de trabalho, objetivos) do subprojeto sob sua coordenação para o PIBID.
5. Comente sobre as ações/estratégias formativas empreendidas no subprojeto sob sua coordenação no PIBID.
6. Comente sobre contribuições do PIBID à formação do professor que atuará na Educação Básica.
7. Quais os resultados alcançados com as ações do subprojeto do PIBID sob sua coordenação no período de atuação (2010-2012)?
8. O que diferencia a formação de um acadêmico participante do PIBID da formação daquele que não participa do PIBID?
9. Você considera o PIBID um programa inovador na formação inicial de professores? Justifique a sua resposta.
10. O que você considera como aspecto mais relevante do PIBID?
11. Após três anos de implantação do PIBID na Unimontes, que avaliação você faz do programa e de suas ações nos processos de formação inicial de professores?
12. Você acredita que o PIBID resolve os problemas da formação inicial de professores? Justifique.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Objetivos: Identificar as ações e as estratégias formativas empreendidas nos subprojetos das diferentes licenciaturas desvelando as intenções nas ações empreendidas pelos coordenadores/orientadores de cada área. Analisar as ações empreendidas no PIBID e sua contribuição ou não para a formação inicial de professores para a Educação Básica.

Sujeitos: Acadêmicos-bolsistas do PIBID

1. De qual subprojeto do PIBID você é participa(ou)?
 - Ciências Biológicas – Ciências em Rede
 - Educação Física – Oficinas do Jogo
 - Geografia
 - Matemática – Geometria Dinâmica

2. Por quanto tempo participa(ou) do PIBID?
 - 1 semestre 2 semestres
 - 3 semestres 4 semestres
 - Outro _____

3. O que motivou a sua participação no PIBID?
4. Liste as ações/atividades desenvolvidas no PIBID que você considera que são ou foram importantes para a sua formação como professor.
5. O que o PIBID proporciona(ou) à sua formação docente que não proporciona(ou) aos seus colegas que não participam/participaram do programa?
6. Qual a importância do PIBID para a sua formação como professor?
7. O que você considera como aspecto mais relevante do PIBID?
8. Você pretende atuar como professor da Educação Básica? Se já está atuando, em que você considera que o PIBID contribuiu?
9. Faça um relato avaliando o subprojeto que você participa(ou) e o PIBID de forma geral.
10. Acrescente, aqui, seus comentários, suas sugestões, suas opiniões e/ou quaisquer outros que julgar importante sobre o PIBID.