



**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE**

MARÍLIA RITA DOS SANTOS



MARILIA RITA DOS SANTOS

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA,
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE

Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

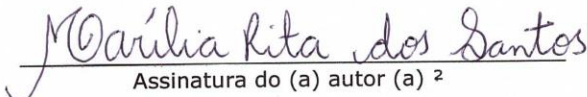
Nome completo do autor: Marília Rita dos Santos

Título do trabalho: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Formação de Professores e a Constituição da Identidade Docente

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: 20, 03, 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

MARILIA RITA DOS SANTOS

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA,
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA
IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Dra. Dulcéria Tartuci

Catalão/2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Marília Rita dos

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Formação de Professores e a Constituição da Identidade Docente [manuscrito] / Marília Rita dos Santos. - 2017.

216 f.

Orientador: Profa. Dra. Dulcéria Tartuci.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2017.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Pibid. 2. Formação de Professores. 3. Identidade Docente. 4. Organização e Funcionamento. I. Tartuci, Dulcéria, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO


Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.
Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA LIII SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
MARÍLIA RITA DOS SANTOS

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA MARÍLIA RITA DOS SANTOS

Aos seis dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete (06/03/2017), às 14h00min (quatorze horas), no Laboratório de Multimeios da Unidade Acadêmica Especial de Educação (Sala 4, Bloco H), da UFG/Regional Catalão, teve lugar a LIII Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, da estudante **Marília Rita dos Santos**, intitulada: **“Programa institucional de bolsas de iniciação à docência, formação de professores e a constituição da identidade docente”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: Prof^a. Dr^a. Dulcéria Tartuci (UFG/PPGEDUC – Orientadora e Presidente da Banca), Prof^a. Dr^a. Miriam Fábria Alves (UFG – Membro Externo) e Prof. Dr. Marcos Vinícios Rabelo Procópio (UFG/PPGEDUC – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguiram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Dulcéria Tartuci, Aprovada; Miriam Fábria Alves, Aprovada; Marcos Vinícios Rabelo Procópio, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, aos seis dias do mês de março do ano de dois mil e dezessete (06/03/2017).

Prof^a. Dr^a. Dulcéria Tartuci – 

Prof^a. Dr^a. Miriam Fábria Alves – 

Prof. Dr. Marcos Vinícios Rabelo Procópio – 

Secretário 

Vinícius Veronze dos Reis Costa
Técnico Administrativo em Educação
Universidade Federal de Goiás
SIAPE 1749466 - Matr. 98484

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por permitir a realização deste mestrado, que para mim era um sonho.

À professora Dulcéria Tartuci, orientadora deste trabalho, minha gratidão pelo acolhimento, afeto, comprometimento, profissionalismo, bem como pelas contribuições e partilhas durante todo o período de construção desta dissertação. Também agradeço pelas orientações prestadas em sua própria casa, que, nos momentos de pausa, eram regadas a um café da tarde, repleto de risadas e conversas informais. Foram momentos valiosos nesta caminhada, os quais revigoraram minhas energias para a continuidade desta pesquisa.

Aos professores Marcos Vinicius Rabelo Procópio e Mirian Fábria Alves, pela atenção, compromisso e sugestões, que contribuíram para a melhoria desta dissertação.

A todos os professores do PPGEDUC, em especial à Maria Marta Lopes Flores, pelo apoio e incentivo durante toda caminhada de pesquisa.

Aos professores e colegas do Seminário de Educação e do Núcleo Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão (Neppein), com os quais partilhei cada etapa desta pesquisa.

Em especial, às colegas de mestrado Carol, Laressa e Luciana, pela amizade que constituímos e por cada troca de experiência. Também à Camila, colega de trabalho e de Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), pela amizade e motivação de sempre.

À minha família, agradeço pelo apoio e amor incondicional. Em especial ao meu esposo, Lucivan R. Mesquita, por incentivar e acreditar na realização desta dissertação, pelo entendimento das minhas ausências, e pelo cuidado e carinho dedicado às nossas filhas.

À minha amada filha Jhuly Stefany Ribeiro dos Santos, que me apoiou, incentivou, mostrando-se sempre prestativa e amorosa no cuidado com a irmã Sophia, e, assim, contribuindo para que eu pudesse estudar e participar de eventos acadêmicos.

Ao meu pai, Célio Pedro, e à minha mãe, Marisa Rita, sou grata pelo apoio incondicional. E aos meus irmãos, Servílio e Maricélia, agradeço pelo amor e pelas palavras de incentivo e otimismo.

À minha sogra, cunhadas, sobrinhos e afilhada, que sempre estiveram disponíveis para cuidar de minha filha Sophia, para que eu pudesse dedicar tempo aos estudos.

Aos bolsistas de Iniciação à Docência do Pibid da Regional Catalão da UFG, que se disponibilizaram a participar desta pesquisa. E também aos coordenadores de área e de gestão, que contribuíram com a realização deste estudo.

À Fapeg, pela bolsa concedida.

RESUMO

Este estudo teve como propósito analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no âmbito dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Catalão (RC), para a formação inicial e a constituição da identidade docente. De modo específico, buscou-se: caracterizar a organização e o funcionamento dos subprojetos Pibid UFG-RC; analisar os sentidos atribuídos pelos alunos ao Pibid; e verificar o papel do referido programa para a formação e a constituição da identidade docente. A investigação, de abordagem qualitativa, envolveu 145 bolsistas de Iniciação à Docência (ID) da UFG-RC. Para a coleta de dados, primeiramente, foram aplicados questionários a 145 bolsistas, e, em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 24 deles. Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a Análise Textual Discursiva, desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2007), o que permitiu a produção de significados a partir da organização das unidades de sentidos. Os resultados da pesquisa apontam que a estrutura do Pibid, ao garantir bolsa financeira, permite aos bolsistas ID mais tempo de dedicação aos estudos, os tornando mais envolvidos e comprometidos com o próprio processo de formação inicial, o que acaba contribuindo para a permanência no curso, redução da evasão escolar e fortalecimento da docência como carreira profissional. Constatou-se, também, que o ingresso no Pibid ainda no início da graduação, por estar vinculado à escola básica, possibilita aos bolsistas conhecer os alunos em seus contextos, bem como participar dos planejamentos, e, logo, identificar os espaços e as estratégias metodológicas adequadas para cada momento. No mais, nota-se um avanço dos mesmos no que se refere à produção e socialização de trabalhos em eventos científicos. A frequência à escola tem sido espaço e tempo de ação, de modo a indicar como deve ser organizado o trabalho pedagógico. Além disso, trata-se de um lugar de reflexão. Os bolsistas ID fazem uma constante comparação do estágio com o Pibid, vinculando este programa às ações de maior tempo de vivência dentro da escola, e entendendo que ele proporciona um diálogo mais efetivo com os gestores escolares, e conseqüentemente, promove maior articulação entre universidade e escola básica. Em relação ao estágio, os bolsistas consideram que nele não há interação entre o grupo gestor e os alunos da universidade; não há, pois, espaço e tempo. Porém, os bolsistas ID não consideram o tempo, tampouco a estrutura pedagógica, pessoal e financeira que é oferecida pelo Pibid. Os bolsistas ID compreendem que a relação entre teoria e prática, de modo geral, não é de cisão entre teoria e prática, ou de dependência da teoria para o desenvolvimento da prática. No mais, os bolsistas têm conhecimento sobre a instabilidade da carreira docente, e também das políticas de privatização na área. Mesmo assim, o Pibid contribuiu para eles se afirmarem na escolha profissional da docência, ainda que se sintam inseguros quanto ao futuro nessa carreira. Tendo em vista que o Pibid prevê em um de seus objetivos a valorização da docência, é preciso repensar o valor da bolsa financeira, assim como a ampliação do atendimento aos alunos da licenciatura. É importante que os responsáveis pelas políticas públicas no campo formação de professores conheçam a influência dessas políticas na vida pessoal, acadêmica e profissional dos alunos. Por fim, conclui-se que o Pibid tem contribuído com o desenvolvimento dos bolsistas ID no processo de formação inicial e da constituição da identidade docente.

Palavras-chaves: Pibid. Formação de Professores. Identidade Docente. Organização e Funcionamento.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the contributions of the Institutional Program of Initiation Scholarship to Teaching (Pibid) in the scope of undergraduate courses of the Federal University of Goiás (UFG), Regional Catalão (RC), for initial formation and identity formation teacher. Specifically, we aimed to: characterize the organization and operation of the Pibid UFG-RC subprojects; Analyze the meanings attributed by the students to the Pibid; And to verify the role of the said program for the formation and the constitution of the teaching identity. The qualitative research involved 145 scholarship recipients (ID) from the UFG-RC. For the data collection, first, questionnaires were applied to 145 fellows, and then semi-structured interviews were conducted with 24 of them. For the analysis of the collected data, we used the Discursive Textual Analysis, developed by Moraes and Galiazzi (2007), which allowed the production of meanings from the organization of the sense units. The results of the research indicate that the structure of the Pibid, by guaranteeing the financial grant, allows the IDB scholars to spend more time dedicating themselves to the studies, making them more involved and committed to the initial formation process, which ends up contributing to the permanence in the course, Reduction of school dropout and strengthening of teaching as a professional career. It was also verified that the entrance into the Pibid, still in the beginning of the graduation, because it is linked to the basic school, allows the scholars to know the students in their contexts, as well as to participate in the planning, and then to identify spaces and strategies Methodologies for each moment. In addition, there is an advance of the same ones with regard to the production and socialization of works in scientific events. The attendance at school has been space and time of action, in order to indicate how the pedagogical work should be organized. In addition, it is a place of reflection. ID scholarships make a constant comparison of the internship with Pibid, linking this program to the actions of greater time in the school, and understanding that it provides a more effective dialogue with the school administrators, and consequently, it promotes greater articulation between university and basic school. In relation to the internship, the scholars consider that there is no interaction between the management group and the students of the university; There is therefore no space and time. However, the ID grantees do not consider the time, nor the pedagogical, personal and financial structure that is offered by the Pibid. ID scholarships understand that the relationship between theory and practice, in general, is not one of cleavage between theory and practice, or of dependence on theory for the development of practice. In addition, fellows are aware of the instability of the teaching career, as well as the privatization policies in the area. Even so, the Pibid contributed to them if they affirm in the professional choice of the teaching, although they feel uncertain about the future in this race. Considering that the Pibid provides in one of its objectives the valuation of teaching, it is necessary to rethink the value of the financial scholarship, as well as the expansion of the attendance to the undergraduate students. It is important that public policy makers in the field of teacher education know the influence of these policies on students' personal, academic and professional lives. Finally, it is concluded that the Pibid has contributed to the development of the ID grantees in the process of initial formation and the constitution of the teaching identity.

Keywords: Pibid. Teacher training. Teacher identity. Organization and Operation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Banco Digital Teses Dissertações
Caae	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
EB	Educação Básica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enade	Exame nacional de Desempenho dos Estudantes
ID	Iniciação a Docência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
O.S.	Organizações Sociais
Parfor	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
Pibid	Programa Institucional Bolsas Iniciação a Docência
RCNEIS	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TCC	Trabalho Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICS	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organograma do Pibid	26
--------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programas oferecidos pela Secadi.....	23
Quadro 2: Programas oferecidos pelo MEC.....	24
Quadro 3: Escolas públicas e conveniadas municipais e estaduais do município de Catalão - GO participantes do Pibid em 2015.....	60
Quadro 4: Número de matrículas por cursos, graus acadêmicos referente aos primeiros semestres de 2011 a 2015.....	62
Quadro 5: Número de Bolsistas do Pibid da UFG - RC - 2009 a 2016.....	63
Quadro 6: Relação dos editais do Pibid - UFG-RC.....	65
Quadro 7: Período de atendimento dos subprojetos.....	66
Quadro 8: Caracterização dos alunos bolsistas ID Pibid – UFG-RC.....	67
Quadro 9: Proximidades dos objetivos do Pibid – Capes presentes nos subprojetos Pibid UFG-RC.....	74
Quadro 10: Ações e estratégias didáticas desenvolvidas na escola.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tipo de pesquisa considerando o banco de dados Capes e BDTD, no período de 2011 a 2015.....	27
Gráfico 2: Ano de realização das pesquisas.....	27
Gráfico 3: Áreas de pesquisa.....	28
Gráfico 4: Escolas instaladas no município e escolas atendidas pelo Pibid.....	59
Gráfico 5: Ações desenvolvidas pelos bolsistas de ID na sala de aula da educação básica.....	78
Gráfico 6: Acompanhamento e orientação na elaboração do planejamento escolar.....	95
Gráfico 7: Espaços da UFG utilizados pelos grupos de bolsistas Pibid.....	102
Gráfico 8: Frequência de produção de materiais e recursos didáticos nos subprojetos Pibid – UFG-RC.....	107
Gráfico 9: Frequência de realização de estudos pelos bolsistas Pibid na UFG-RC.....	109
Gráfico 10: Participação de bolsistas de ID em eventos no âmbito da educação básica ou da universidade.....	112

LISTA DE ANEXOS

Anexo A : Parecer Consubstanciado do CEP.....	204
Anexo B: Termo de Anuência.....	207
Anexo C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	208
Anexo D: Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa.....	211

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Questionário - Alunos bolsistas Pibid.....	213
Apêndice B: Roteiro de entrevistas - Alunos bolsistas Pibid.....	218

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS EM TRANSFORMAÇÃO.....	31
1.1 Formação Inicial de Professores: Diálogos Sobre o Currículo, Relação da Teoria e Prática no Ingresso na Carreira Docente.....	35
1.2 Identidade Profissional.....	39
1.3 Busca por uma Profissionalização Marcada por Processos de Desprofissionalização.....	42
1.4 De uma Prática Reflexiva Individual para uma Formação de Professores Dialógica, Crítica e Emancipatória.....	50
CAPÍTULO II - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	55
2.1 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	56
2.2 Caminhos Metodológicos e Construção de Conhecimentos na Formação de Professores.....	56
2.3 Trilhando os Procedimentos da Pesquisa e a Produção de Dados.....	57
2.4 Contexto e Local da Pesquisa.....	58
2.5 Sujeitos Participantes da Pesquisa.....	66
2.6 Procedimentos e Instrumentos de Coleta e Produção de Dados da Investigação.....	68
2.6.1 Aplicação de Questionários.....	69
2.6.2 Realização das Entrevistas.....	70
2.7 Análise dos Dados.....	61
CAPÍTULO III - A ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PIBID UFG – REGIONAL CATALÃO.....	73
3.1 Organização das Ações Docentes na Escola e o Modo de Funcionamento.....	75
3.1.1 Ações Desenvolvidas pelos Bolsistas ID na Sala de Aula da Educação Básica e Frequência.....	76
3.2 Estratégias Metodológicas/Pedagógicas, Recursos e Materiais Pedagógicos na Escola.....	84
3.3 O Planejamento Pedagógico e a Organização das Ações Escolares.....	94
3.4 As Aulas e Temáticas a Serem Desenvolvidas na Escola de Educação Básica: o que Direciona seu Planejamento?.....	100
3.5 Organização das Ações e Encontros na UFG.....	101
3.5.1 Ações Desenvolvidas na Universidade: Espaços e Frequência.....	101
3.5.2 Produção de Materiais e Recursos Didáticos.....	106
3.5.3. Os Encontros e Estudos e a Frequência.....	108
3.6 Participação em Eventos Científicos e as Oportunidades de Produção Acadêmica.....	110

CAPÍTULO IV - PIBID, FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	117
4.1 Contribuições do Pibid para a Formação Inicial e Aproximação da Escola Básica.....	117
4.1.1 Razões da Opção dos Alunos pela Licenciatura e pelo Ingresso no Pibid.....	118
4.1.2 Pibid: Construção de Conhecimentos para Além da Sala de Aula e a Aproximação de Sujeitos e Instituições	124
4.1.3 A Percepção dos Bolsistas de ID sobre a Relação entre Pibid e o Estágio.....	133
4.1.4 O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores.....	143
4.2 A Constituição da Identidade Profissional Docente e a Relação entre Sujeitos, Conhecimentos e Instituições.....	151
4.2.1 Interações entre bolsistas de ID e Alunos da Educação Básica Promovendo Aprendizagem Sobre a Docência.....	151
4.2.2 Contribuições do Pibid na Construção da Identidade Docente: Envolvimento e Confirmação da Docência.....	157
4.2.3 A Mediação do Professor Supervisor do Pibid e a Co-formação dos Bolsistas ID.....	167
4.3 Formação e a Política de Desvalorização da Docência.....	175
CONCLUSÃO.....	182
REFERÊNCIAS.....	187
ANEXOS.....	203
APÊNDICES.....	212

INTRODUÇÃO

A definição de um objeto de estudo não é apenas de cunho teórico, mas também pessoal. E minha história como pesquisadora tem relação com minhas vivências particulares. Sou a primogênita da família. Meus pais não terminaram sequer a primeira fase do ensino fundamental. Minha mãe ajudava na lida da casa, por determinação do meu avô, e, por isso, não estudou. Mas, em razão dessa falta de escolaridade, ela se empenhava para que seus filhos fossem para a escola e que realizassem o seu antigo sonho, que era se formar.

Antes de frequentar a escola, recordo apenas de períodos de divertimento com meus amigos, quando, algumas vezes, brincávamos de escolinha. Sempre que possível, eu era a professora; e, outras vezes, esse papel era exercido pelas crianças mais velhas, que repassavam os conhecimentos adquiridos na escola e na própria vivência para os demais. Esses foram tempos de muita diversão e aprendizagem.

Aos 5 anos de idade, minha vida escolar teve início em uma sala de aula adaptada, localizada em uma casa localizada no bairro onde morávamos. Quando eu tinha 10 anos, minha irmã começou a frequentar a mesma escola. Eu, por ser mais velha, a conduzia até a instituição, e lá permanecia, ajudando a professora com as crianças. Lembro-me bem de observar as atividades que eram propostas e, com o tempo, passei a auxiliar na realização das tarefas, e na preparação e distribuição do lanche, que era produzido pela própria professora. Essas experiências influenciaram minha formação e tiveram grande sentido na minha vida.

Além disso, os 11 anos de experiência profissional no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) de Catalão e a escolha pelo curso de Pedagogia, foram momentos que considero como charneira¹ em minha trajetória de vida. Entendo, pois, que a “[...] (re)construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto”. (SOARES, 2001, p. 40)

¹ Para Josso (2004, p. 64), “[...] momentos charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas”; acontecimentos que separam, dividem, articulam as etapas da vida”.

A busca pela faculdade foi um momento importante, e ocorreu pela necessidade de buscar um curso superior. Já a escolha pela licenciatura em Pedagogia foi em razão de trabalhar junto a vários pedagogos que, a partir de suas práticas, influenciaram em minha escolha. Então, o início de minha carreira como docente na educação básica ocorreu no ano de 2011, no Maternal I, com crianças de 3 anos de idade.

Vale ressaltar que esse período inicial na carreira docente não foi muito tranquilo, visto que não fui orientada pela coordenação da escola em relação à prática pedagógica; e sempre ouvia que, como graduada e aprovada em concurso público, teria que saber como atuar. Enfrentei muitas dificuldades no trabalho com as crianças e senti um “choque de realidade”, haja vistas que meu último contato com sala de aula havia sido na formação inicial, no momento do estágio, 3 anos antes.

Envolvida nos processos de formação de professores, e atuando na função de professora de educação infantil, especificamente nos agrupamentos de berçários, tive a oportunidade de exercer o papel de professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Tratava-se de um subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás (UFG) - Regional Catalão (RC), desenvolvido na Escola Municipal “Francisco Clementino San Tiago Dantas”.

O interesse em desenvolver a presente pesquisa teve início a partir da experiência de vivenciar, de forma sistemática, a inserção dos alunos da licenciatura nas salas de aulas, e de participar e colaborar com o processo de formação dos mesmos. Essa oportunidade foi extremamente importante para minha carreira discente e docente, pois foi quando senti a necessidade de voltar à universidade para realizar estudos teóricos e participar de discussões.

A partir dessa experiência, despertou em mim uma inquietação sobre as contribuições do Pibid UFG-RC para a formação inicial e a constituição da identidade docente de alunos da licenciatura. Todas essas questões colocadas reforçam a relevância desta pesquisa, ao considerar o desafio que é o processo de formação inicial, como também a necessidade de se avançar no ensino a partir de uma formação sólida dos professores. Sendo assim, urge ampliar a compreensão sobre o modo como o Pibid é organizado e estruturado na UFG-RC, como também o entendimento acerca de seu papel para a formação inicial e para a constituição da identidade docente. Acredita-se que esta compreensão pode colaborar com a

avaliação e aperfeiçoamento do Pibid e de outros programas com foco na formação de professores.

Tendo isso em vista, apresenta-se a seguinte problemática: Como o Pibid é desenvolvido na UFG-RC, e quais suas contribuições para a formação inicial e a constituição da identidade docente de alunos dos cursos de licenciatura da referida instituição?

Indicado o problema, estabeleceu-se como objetivo geral analisar as contribuições do Pibid dos cursos de licenciatura da UFG-RC para a formação inicial e constituição da identidade docente. E como objetivos específicos, buscou-se: caracterizar a organização e o funcionamento dos subprojetos do Pibid UFG-RC; analisar os sentidos atribuídos ao programa pelos alunos bolsistas; e analisar o papel do programa para a formação e a constituição da identidade docente.

Sendo assim, interessei-me por conhecer a área de formação de professores, que tem sido objeto de muita discussão no campo educacional no século XXI, em função do modelo de sociedade complexa, repleta de especificidades decorrentes de questões históricas, sociais e culturais.

Considerando a diversidade de alunos em uma sala de aula, com suas diferentes bagagens culturais e necessidades, as práticas ditas “tradicionais” não conseguem responder às demandas da Educação. Por assim ser, o processo de formação de professores delinea-se a partir de uma trajetória de lutas e debates políticos. E a docência tem se revelado uma prática complexa e instável, que exige profissionais com distinta formação docente. Nesse sentido, Sacristán (2008) afirma que: “É necessário uma preparação sólida frente a estas novas realidades porque nesta tessitura é preciso forjar uma nova identidade e reconstruir o auto-conceito profissional de outras referências”. (SACRISTÁN, 2008, p. 81, tradução nossa)

Uma formação sólida possibilita aos professores conviver nessa complexidade do ensino, discutindo e refletindo sobre as condições de vida dos alunos. Assim, podem planejar e organizar uma nova dinâmica escolar, considerando as especificidades dos alunos, bem como avançar nas práticas que visam a transformar o ensino. Para que esse processo seja solidificado, os professores necessitam de condições efetivas para sua formação, pois, muito se exige do trabalho docente, mas não disponibilizadas condições adequadas para que o processo de formação aconteça.

Pensar a formação de professores leva a refletir sobre a formação do homem a partir de Vygotsky (2007), que o classificava como ser biológico, histórico e social. O biológico transforma-se em sócio-histórico, requerendo, em seu particular, um desenvolvimento. Por meio do processo histórico, assiste-se a uma evolução de suas vontades, interesses e motivações. As necessidades de hoje não são as mesmas de ontem: muda-se o homem, muda-se a sociedade e, conseqüentemente, alteram-se os processos de educação.

Os professores atuam em uma situação em que há distância entre o idealizado na formação inicial e a realidade escolar, composta pela complexidade e multiplicidade de atividades a serem desenvolvidas de forma contextualizada. Nesse cenário, faz-se necessário pensar a organização dos programas de formação inicial pela ótica de transformação do ensino.

Freire (2001) discute a ideia do ensino pelo viés da qualidade. Para ele, qualidade e educação são conceitos políticos que visam à emancipação, sem a pretensão de competitividade. Ainda de acordo com o referido autor, não existe, em relação à educação,

[...] uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos que nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de de que qualidade estamos falando [...] Educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. (FREIRE, 2001, p. 23)

Ainda com relação ao termo qualidade, Contreras (2012) chama a atenção para as máximas que vão se formando ao longo do tempo, como a da “qualidade da educação”, que possui diferentes significados, conforme a posição ideológica de quem as profere, ou difunde. Por vezes, elas são lançadas por quem detém poder e o controle da palavra pública, como políticos, intelectuais, acadêmicos e meios de comunicação, para legitimar seu ponto de vista, evitando discussão.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação traz uma discussão sobre o termo qualidade do ensino a partir do Custo Aluno-Qualidade (CAQ), e apresenta o quanto o Brasil precisa investir por aluno para a conquista de um padrão mínimo de qualidade do ensino. Para o levantamento desse custo, são consideradas as condições da carreira docente, assim como os insumos materiais e humanos necessários para o processo educacional. A “[...] qualidade em educação é um

conceito historicamente construído e em disputa [...]” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 11), incumbindo os sujeitos políticos de explicitar quais significados e concepções manejam.

Acredita-se em uma qualidade de ensino pautada na formação do aluno crítico, autônomo, transformador e politizado, que não aceite de forma passiva os problemas sociais e políticos que afetam a sociedade. É a partir dessa formação que se torna possível contrapor a política neoliberal, que “[...] associa o papel da escola ao atendimento às leis de mercado” (PARO, 2007, p. 20), colocando os professores em situações comparativas e de disputa.

Nesse cenário, também se constata a desvalorização da carreira docente, o que acarreta na falta de atratividade dessa profissão, que não é uma das mais requisitadas pelos alunos egressos do ensino médio. Conforme Gatti e Barreto (2009), as precárias condições e sobrecarga de trabalho, os baixos salários, os planos de carreiras pouco atraentes e a desvalorização da profissão são aspectos que interferem na definição da carreira pelos jovens. Ademais, pesquisa realizada por Gatti (2010), com relação à permanência nos cursos de formação inicial, mostra que o índice médio de conclusão dos cursos de licenciaturas é de 24%, que é baixo, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) (2006).

Gatti e Barreto (2009) enfatizam que o desinteresse pelos cursos de licenciatura foi evidenciado em pesquisa realizada com base no questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) do ano de 2005, abrangendo 137.001 sujeitos. Quando questionados sobre a razão da escolha da docência, 21% responderam que percebem a docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, uma alternativa caso não haja possibilidade de exercício de outra profissão. Esse fator contribui para que o docente desista da profissão.

A falta de conhecimento sobre os contextos escolares é apontada por André (2012) como um aspecto que impossibilita os graduandos de compreender as relações humanas, bem como a prática pedagógica. A autora acredita que esse “choque de realidade” que pode levar ao abandono da profissão, já que, no início da docência, o professor precisa aprender a lidar com situações práticas de sala de aula que, até então, eram conhecidas apenas por meio de teorias.

André (2012) ainda complementa que, entre as tarefas a serem desenvolvidas pelos graduandos - como conhecer os alunos, o currículo e o contexto escolar – está o planejamento do seu currículo e a criação de comunidade de aprendizagem na sala de aula. É preciso, pois, desenvolver a identidade profissional. Nesse aspecto, percebe-se que são inúmeros os papéis colocados sob a responsabilidade dos professores que, por não dominarem todo o conhecimento, intimidam-se com tamanha responsabilidade.

O termo “choque de realidade” também é levantado por Tardif (2002) ao tratar da fase crítica que é o início da carreira docente. O autor aponta que o exercício da docência é permeado por sentimentos como desilusão e desencanto, o que pode levar ao abandono da profissão.

Nesse cenário, o Ministério da Educação (MEC), junto à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)², que implementa políticas públicas integradas aos programas e ações da educação superior, profissional e tecnológica e básica, com o objetivo de contribuir para o enfrentamento das desigualdades educacionais em atendimento a públicos específicos e historicamente excluídos do processo educacional. Esse programas são apresentados no Quadro 1:

² Segundo Araújo e Bezerra (2014, p.113), “[...] sob a alegação de otimizar a estrutura organizacional do MEC, a nova secretaria, a SECADI, constitui-se, então, num mosaico de temas e interesses diversos, de tal forma que não é preciso esforço para perceber o caráter bastante difuso que deverá marcar sua atuação, haja vista a amplitude dos trabalhos e demandas a serem atendidas. Há, até mesmo, o aumento da fragmentação político-administrativa em um número considerável de diretorias”.

Quadro 1: Programas oferecidos pela Secadi

Políticas de Educação Especial – DPEE	<p>Programa Escola Acessível Transporte Escolar Acessível Salas de Recursos Multifuncionais Formação Continuada de Professores na Educação Especial BPC na Escola Acessibilidade à Educação Superior Educação Inclusiva: direito à diversidade Livro Acessível Prolibras Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS) Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas Comissão Brasileira do Braille Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência</p>
Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais	<p>PRONACAMPO PROLIND - Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas PET Conexões de Saberes UNIAFRO - Ações Afirmativas para a População Negra na Educação Superior Formação Continuada de Professores em Educação Quilombola e para as Relações Étnico-Raciais Educação Quilombola Educação Escolar Indígena TEES - Territórios Etnoeducacionais I CONEEI CAPEMA Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena</p>
Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania	<p>1º Seminário Nacional de Políticas de Educação em Direitos Humanos, Cidadania e Meio Ambiente Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade - Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família - PBF Formação Continuada de Professores e Gestores em Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos Projeto Escola Que Protege Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente Comissão de Meio-Ambiente e Qualidade de Vida (Com Vida)</p>
Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	<p>PBA - Programa Brasil Alfabetizado PNLDEJA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos Concurso Literatura Para Todos Educação em Prisões Medalha Paulo Freire</p>
Políticas Educacionais para a Juventude	<p>Projovem Urbano</p>

Fonte: A autora. Elaborado a partir das informações disponibilizadas no site do MEC em dezembro/2016.

O MEC e a Capes implantaram, sobretudo nos anos, 2000, diversos programas em atendimento à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), abrangendo da formação inicial à continuada. Entretanto, tanto os programas do Parfor quanto da Secadi, apesar de estarem vinculados à política de formação continuada da Capes, consolidam-se por meio de ações pulverizadas, o que reflete a desordem dessas políticas.

No portal do MEC, foram identificados 10 programas relativos à formação de professores, que constam no Quadro 2:

Quadro 2: Programas oferecidos pelo MEC

2006	Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)
	Universidade Aberta do Brasil (UAB)
2007	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)
	Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial
	Programa Nacional de Formação Continuada em tecnologia Educacional – Proinfo integrado
2008	Portal do Professor
	Programa Banda Larga nas Escolas
2009	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica
2010	Programa Novos Talentos
	Programa um computador por aluno

Fonte: A autora. Elaborado a partir das informações disponibilizadas no site do MEC em abril/2016.

Entre esses programas, encontra-se o Pibid, instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. O programa foi criado a partir da ação conjunta do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu), da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O primeiro edital do Pibid foi publicado em 13 de dezembro de 2007, a seleção de propostas ocorreu em 2008, e os projetos tiveram início em 2009.

O Pibid é um dos programas que busca atender a formação inicial de professores, tendo sido incluído no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a partir da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Conforme regulamento anexo à Portaria nº 096 de 2013 da Capes, o programa apresenta os seguintes objetivos:

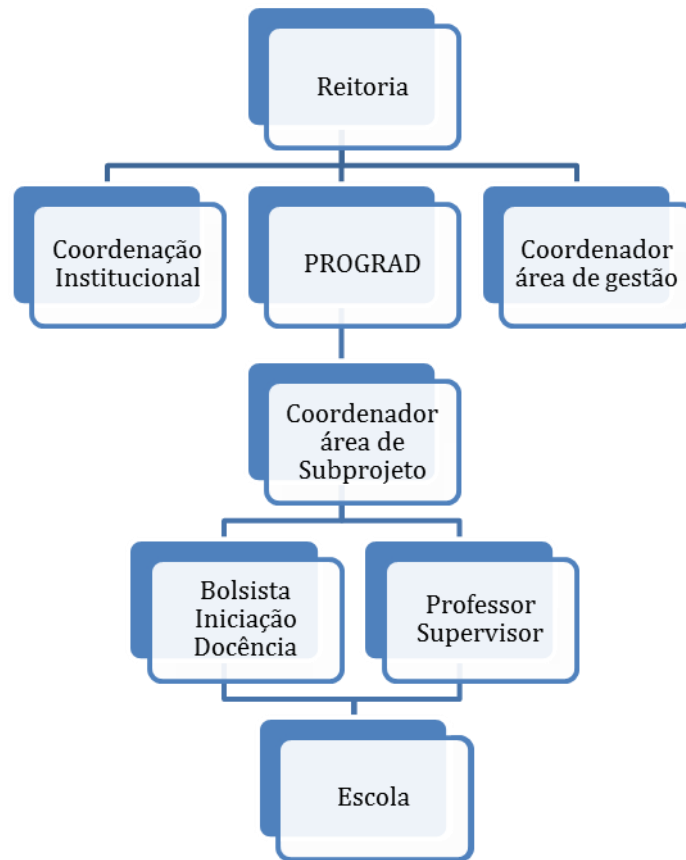
- I– incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir 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 co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013)

O programa incentiva a formação, em nível superior, de professores para a educação básica. Além do que, busca promover avanços em termos de formação inicial e continuada dos docentes, bem como melhoria na qualidade do ensino das escolas públicas. Isso posto, um dos diferenciais do programa está no fato de que ele proporciona uma aproximação entre educação básica e superior.

Melo (1999) aponta a necessidade de uma política de formação profissional que possa “[...] nascer no chão da escola para voltar-se a ele, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir a intencionalidade da prática educativa”. (MELO, 1999, p. 48)

O artigo 27 da Portaria nº 096 de 2013 apresenta a estrutura pessoal do programa Pibid, qual seja: coordenação institucional: professor de licenciatura que coordena o projeto Pibid na instituição de educação superior (IES); coordenação de área de gestão de processos educacionais: professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES; coordenação de área: professor de licenciatura que coordena o subprojeto; supervisão: professor da escola pública de educação básica; e bolsista iniciação à docência: estudante de licenciatura.

Figura 1: Organograma do Pibid



Fonte: A autora.

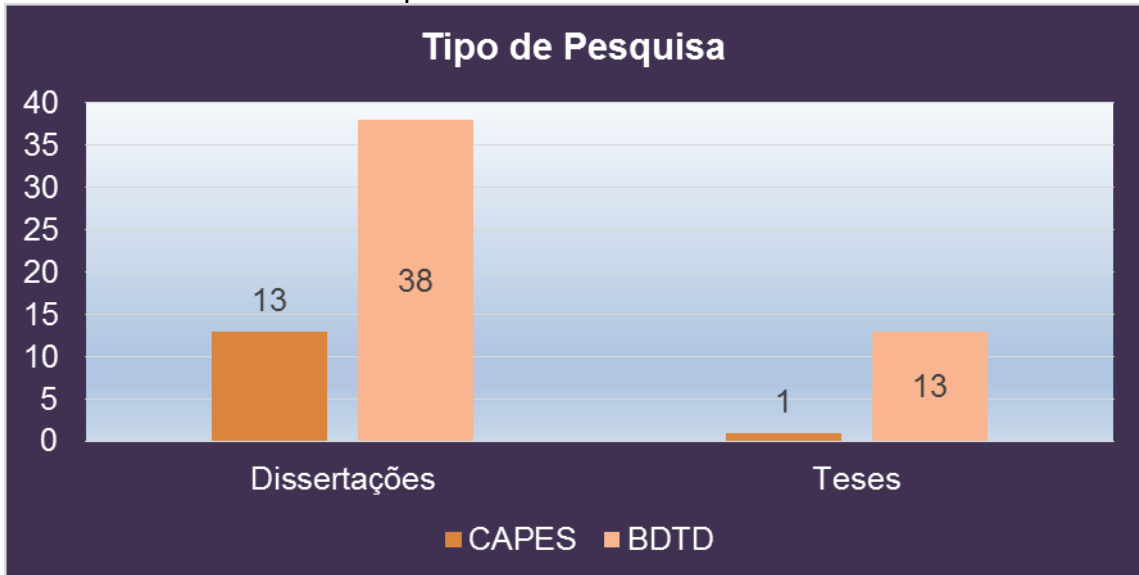
Para conhecer o que se pesquisa sobre o Pibid, foi realizado um levantamento de resumos de teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação brasileiros, relacionados com o programa e com a formação de professores. A partir desses resumos, a questão norteadora para a análise dos mesmos foi: Afinal, o que apontam as pesquisas?

Compreender o que outros trabalhos realizados sobre o Pibid e a formação de professores dizem é relevante para que se possam conhecer as pesquisas realizadas, e, a partir de então, aprofundar e direcionar discussões sobre o programa e sua contribuição para a formação de professores.

A coleta de dados ocorreu pelo acesso ao Banco de Teses da Capes, do qual foram selecionados 14 resumos. Também foi acessada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da qual foram selecionados 55 resumos. Desses, 4 estavam presentes em ambos os bancos de teses, de modo que se optou por

retirá-los da seleção, restando 51 resumos do BDTD. No total, considerando os dois repositórios, foram analisados 65 resumos.

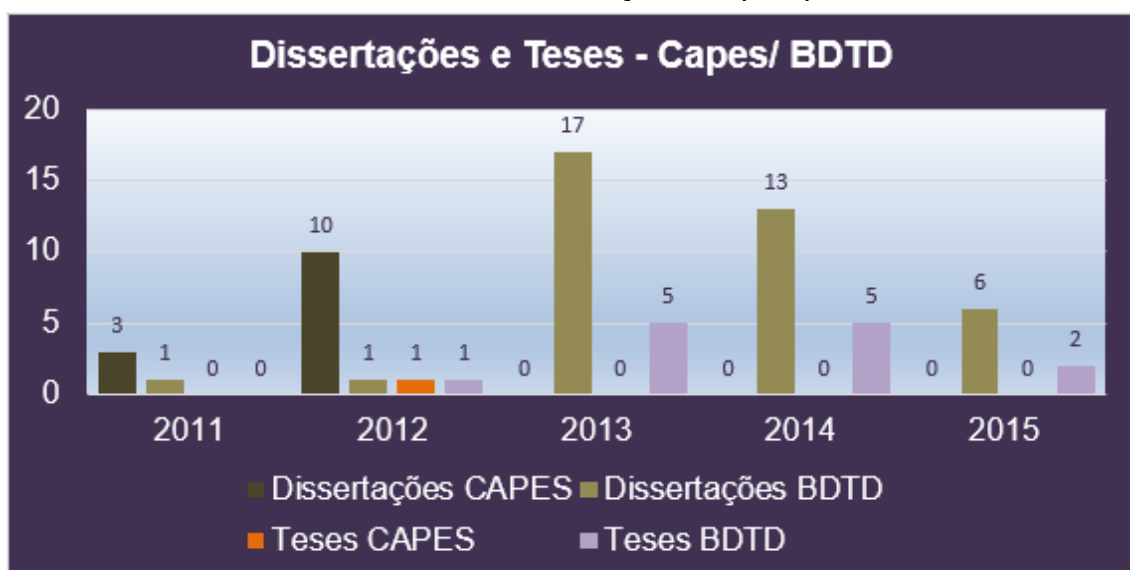
Gráfico 1: Tipo de pesquisa considerando o banco de dados Capes e BDTD, no período de 2011 a 2015



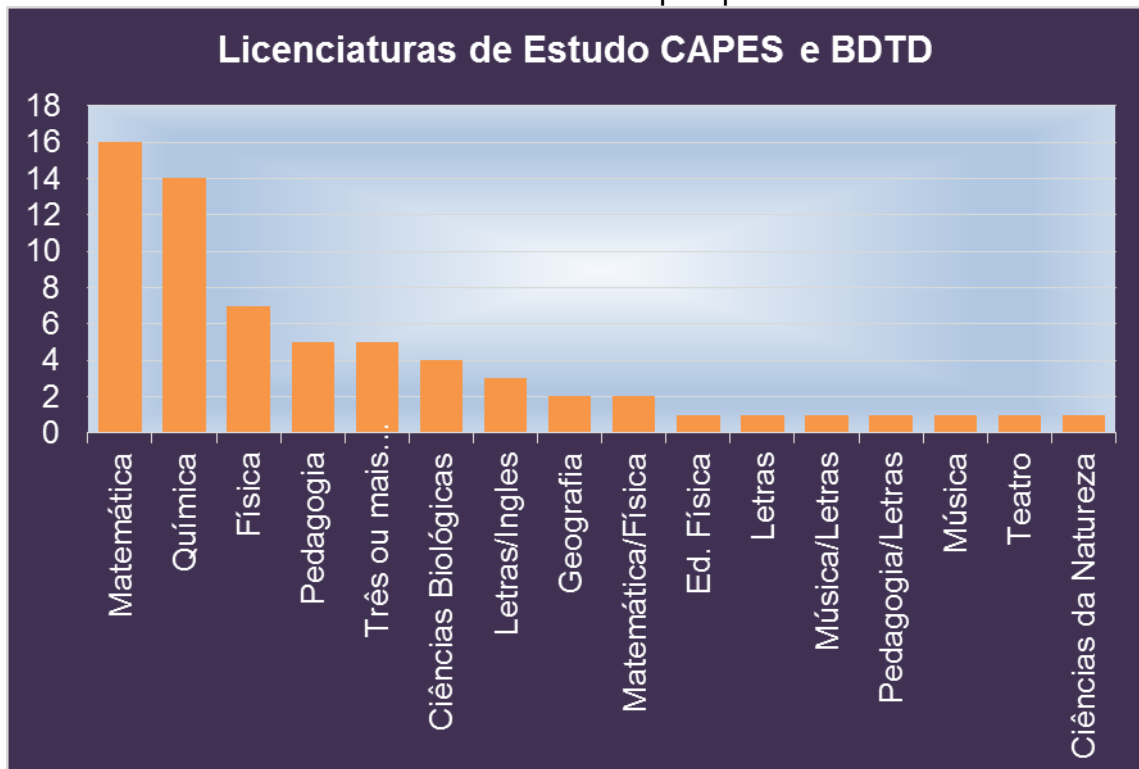
Fonte: A autora. Elaborado a partir do banco de dados da Capes e BDTD.

Como descritores dos assuntos, foram utilizados os termos Pibid e formação de professores, por se referirem ao objetivo geral desta pesquisa. Em função dos projetos do programa investigado terem iniciado apenas no ano de 2009, todos os documentos encontrados datam do período de 2011 a 2015.

Gráfico 2: Ano de realização das pesquisas



Fonte: A autora. Elaborado a partir do banco de dados da Capes e BDTD.

Gráfico 3: Áreas de pesquisa

Fonte: A autora. Elaborado a partir do banco de dados da Capes e BDTD.

De posse desses 65 resumos, inicialmente, buscou-se levantar as seguintes informações: título da pesquisa, autor, data, curso, local, objetivos e resultados. Por meio dessas informações, nota-se, conforme Gráfico 3, que as licenciaturas mais pesquisadas foram Matemática e Química. As pesquisas tiveram como temática as contribuições do Pibid para o processo formativo dos sujeitos, buscando compreender as aprendizagens mais significativas, as dimensões e repercussões entre universidade e escola básica, as estratégias formativas, a produção de materiais lúdico-didáticos, as intervenções pedagógicas, os significados atribuídos ao programa, bem como as motivações que levaram os sujeitos a participar das atividades do mesmo.

As pesquisas possuem abordagem qualitativa. São poucos os estudos de caso do tipo etnográfico, pesquisa-ação, ensino colaborativo e diálogo cogerativo. A grande maioria das pesquisas analisadas teve o bolsista de Iniciação à Docência (ID) como sujeito; em uma delas o sujeito era o coordenador; e em duas o sujeito era o professor-supervisor.

Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram análise documental, questionários, entrevistas (semiestruturadas, abertas e fechadas), narrativas, história

oral, observação e grupos focais. E, para a análise de dados, a maioria dos trabalhos utilizou a análise textual discursiva, e poucos valeram-se da análise do discurso de linha francesa e da análise de conteúdo.

Os resultados das pesquisas apontaram que o Pibid contribui nos seguintes aspectos: conhecimento do conteúdo/teoria; aprendizagem da docência; desenvolvimento de metodologias diversificadas, interativas e estimulantes; recursos materiais tecnológicos (TICs); constituição da identidade docente; formação política; parceria entre universidade e escola; motivação para a docência; produção de saberes; processos reflexivos; e valorização docente.

A necessidade de um instrumento de acompanhamento das ações do Pibid é salientado por Ribeiro (2013), contudo ele reflete que esse recurso deve ser concebido pelos sujeitos participantes, pelas pessoas que atuam diretamente no programa, para que não seja um mero mecanismo de controle dos bolsistas vinculados ao mesmo.

Barros (2014) considera que alguns pontos merecem ser reavaliados por parte de quem constrói a política do Pibid, como: ponderar sobre a quantidade e valor das bolsas, visto que, mesmo sendo importantes, podem ser insuficientes; formar continuamente o professor, que se constitui como coformador do futuro docente; sobrecarga de trabalho do professor, que trabalha em várias instituições de ensino; obstáculos à atuação do acadêmico na escola; e carga horária excessiva para os bolsistas ID.

As pesquisas revelam que há um considerável distanciamento entre as ações do Pibid e demais atividades formativas dos cursos de licenciatura, como o estágio supervisionado. Há quem considere que o programa seria uma política desnecessária, caso a formação de professores fosse assumida como compromisso de política pública.

Essas pesquisas ainda evidenciaram poucas reflexões fundamentadas sobre o ensino da Matemática. Os bolsistas, por vezes, apresentam equívocos quanto às intencionalidades dos conceitos matemáticos. No mais, identificou-se a necessidade de uma formação dos professores supervisores para desempenho do papel que lhes é atribuído; e delimitação das funções dos bolsistas, evitando que lhes sejam atribuídas incumbências próprias dos professores. Por fim, os estudos sugeriram que o Pibid deve rever seus objetivos, uma vez que a valorização docente não pode ser alcançada sem uma política salarial digna para a carreira.

Como referencial teórico-metodológico desta pesquisa, para tratar da formação Inicial de professores, adotou-se autores como André (2012), Barreto (2009, 2016), Contreras (2012), Gonçalves (2007), Garcia (2010), Gasparin (2012), Holly (2007), Gatti (2007, 2010, 2011), Imbernon (2011), Libâneo (2004,2011), Sacristán (2008) e Saviani (2009). Para discutir a identidade docente, fundamentou-se em Pimenta (1999, 2002, 2005, 2008, 2010, 2012) e Nóvoa (2007). Para respaldar a discussão sobre a profissionalização docente, teve-se como suporte os estudos de Contreras (2012), Freitas (2016), Flores (2014), Gatti (2007, 2010, 2011) e Lelis (2001). E para a abordagem do professor reflexivo emancipatório, baseou-se em Alarcão (1996), Contreras (2012), Freire (1991, 2001, 2015), Giroux (1986) e Pimenta (1999, 2002, 2005, 2008, 2010, 2012).

Isso posto, esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. No primeiro, são abordadas questões referentes ao processo de formação de professores; no segundo, apresenta-se uma descrição detalhada do processo metodológico da pesquisa; e, por fim, no terceiro e quarto capítulos constam as análises dos dados produzidos na pesquisa.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTOS EM TRANSFORMAÇÃO

Para se pensar a formação de professores, embasa-se em Pimenta (2005a) para trazer a definição de ensino e de professor. A autora entende o ensino como um processo de extrema importância para a educação e humanização dos indivíduos, como também para o desenvolvimento social, econômico e cultural dos mesmos. Dessa feita, deve-se entender o ensino como um:

[...] fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação desses sujeitos que por sua vez são modificados nesse processo[...] a profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, tomando contornos conforme necessidades postas pela sociedade e se constrói a partir dos significados sociais a ela conferidos. (PIMENTA, 2005a, p. 18)

Para dar conta de uma sociedade e de um ensino marcados por complexidade, é fundamental pensar na formação dos profissionais da educação, que são os responsáveis por formar seres humanos. Saviani (2009, p.143) salienta que “[...] a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII” e que, em relação ao Brasil, “[...] a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”.

A formação de professores no Brasil, conforme Saviani (2009) é tratada desde o ano de 1827, momento da instituição das leis referentes às Escolas de Primeiras Letras, até o ano de 1996, quando do advento dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores.

No período de 1827 a 1890, foram implantados, a partir de ensaios intermitentes de formação de professores, o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Para Tanuri (2000), a Lei de 15 de outubro 1827 ordenou a criação dessas instituições em todos os locais do Império; estabeleceu a instituição de exames de seleção para os professores, com a preocupação não apenas de ensinar as primeiras letras, mas, também, de preparar docentes; e instruiu no domínio do

método do ensino mútuo³, levando em consideração a prática em detrimento da teoria. O uso desse método estendeu-se até 1890, quando passou a prevalecer o modelo das Escolas Normais. Nesse período, ainda não se fazia referência à questão pedagógica, mas já se falava em método mutuo.

Segundo Saviani (2009), o processo pedagógico começou a ser pensado a partir de 1890, com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, que trazia o seguinte texto: “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”. (SÃO PAULO, 1890 apud SAVIANI, 2009, p. 145)

Gonçalves Neto (2006) afirma que a organização da instrução popular despontou no século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, em razão da necessidade de uma base mínima de escolarização para os trabalhadores. Nesse momento, o Estado percebeu uma oportunidade para disseminar princípios ideológicos capazes de embasar a construção de caráter do cidadão e incentivar o sentimento de nacionalidade. Além do mais, passou a exercer controle sobre a expansão da instrução popular, que, até então, ficava à cargo da Igreja.

Saviani (2009) destaca que, no período de 1890 a 1932, houve o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais. O marco inicial desse processo foi a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo, a partir do Decreto nº 27 de 12 de março de 1890. A partir desse marco, essa instituição passou a ter como anexo a escola-modelo, ofertando um curso superior de 4 anos, com ênfase em matérias científicas, a fim de formar professores para as escolas normais e ginásios. Esse modelo de instituição permaneceu na legislação até 1920.

No final dos anos 1920, surgiu o movimento renovador, buscando a profissionalização dos docentes. Nesse contexto, a iniciativa privada avançou como principal mantenedora das Escolas Normais, e, ao mesmo tempo, crescia a preocupação com relação ao controle desse crescimento e com a qualidade do ensino. (TANURI, 2000)

No período de 1932 a 1939, foi efetivada a implantação e organização dos Institutos de Educação, cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no

³ Método de Ensino Mútuo ou Método de Lancaster consistia em uma proposta de ensinar um “[grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Posteriormente, dividia esses alunos em pequenos grupos, os quais recebiam a “[...] lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”, e desta forma um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças”. (EBY, 1978, p. 325)

Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. A perspectiva era de formação de professores com base na experimentação pedagógica, fundamentada cientificamente. De acordo com Tanuri (2000), o movimento da Escola Nova pautava-se em modelos de ensino que não se limitavam aos tradicionais; valorizava o ensino mais flexível; atendia as individualidades das crianças; fazia experiências educativas com supervisão dos professores; defendia, pois, um ensino ativo.

Em 1939, foram implantados os cursos de Pedagogia e de licenciatura, e houve a consolidação do modelo das Escolas Normais. Tanuri (2000) aponta que, inicialmente, o curso de Pedagogia foi criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com uma dupla formação, de bacharel e licenciado, para atender as Escolas Normais. Esse foi o momento da estruturação da licenciatura no modelo “3 + 1”, que consiste em 3 anos de disciplinas específicas e 1 ano de disciplinas de didática. Nessa ocasião, já se discutia a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi elaborada no contexto de redemocratização do país após a queda do Estado Novo (1937-1945).

Com a aprovação do Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecida como a Lei Orgânica do Ensino Normal, retomou-se a orientação descentralista e liberal da Constituição de 1934, e se atribuiu aos estados a competência de organizar os respectivos sistemas de ensino, considerando a LDB. Nesse momento, estava em crescimento o número de Escolas Normais, sobretudo nas instituições privadas. (TANURI, 2000)

Em 1961, foi aprovada a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a LDB. Nessa legislação, o ensino normal foi definido tendo por intuito a formação de professores e gestores escolares, assim como o desenvolvimento dos conhecimentos e técnicas. Tanuri (2000) afirma que a referida lei não apresentou soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior; mas trouxe flexibilidade curricular, de forma a romper com a uniformidade curricular das escolas normais.

Em 1962, foi aprovado o Parecer nº 251, do Conselho Federal de Educação (CFE), referente ao currículo mínimo do curso de Pedagogia, estabelecendo os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. Em 1969, o Parecer CFE nº 252 modificou o referido currículo mínimo, trazendo uma visão tecnicista para formação de especialista, visto que se percebia uma falta de preparo do

professor da Escola Normal, uma vez que a prática do ensino primário não estava nos currículos.

No período de 1971 a 1996, houve a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério. Conforme Tanuri (2000), com a Lei nº 5.692 de 1971 surgiram as iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior. Mas o que se verificou foi a produção de uma habilitação extremamente técnica, pautada no parecer CFE 349 de 1972, que previa, nos currículos de formação, a parte da didática, incluindo a prática de ensino. Com isso, tornava-se possível o fracionamento do curso em habilitações específicas, com habilitação para o magistério em diversas modalidades, o que refletia uma tendência tecnicista de esvaziar e desmontar as habilitações em termos de conteúdos pedagógicos, fragilizando o processo de formação de professores.

Em 1982, surgiram os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborados pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC, com o propósito era redimensionar as Escolas Normais, e, também, formar profissionais competentes, técnica e politicamente. Apesar de o programa ser positivo, foi encerrado por conta das discontinuidades em função de trocas de governos. (SAVIANI, 2005)

Nas décadas de 1980 e 1990, foi desencadeado um movimento pela remodelação curricular dos cursos de Pedagogia, com o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e um novo perfil do Curso de Pedagogia. (SAVIANI, 2009)

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina, no art. 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ser realizada em nível superior de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Foram estabelecidos dois níveis de ensino, a saber: educação básica e educação superior. Definido no artigo 21 da lei, o conceito de educação básica congregou as três etapas da educação nacional: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Trata-se, pois, de um conceito amplo, que reconhece a importância da educação escolar nas diferentes fases do desenvolvimento da vida do educando, englobando o atendimento escolar desde a mais tenra infância até o final da adolescência.

No ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais

voltados para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, contando com amplo currículo e atendimento a conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológicos, linguísticos, sociológicos, políticos, econômicos, culturais, passando pelos conhecimentos dos estudos, pesquisas e extensão.

A resolução supracitada é de suma importância, considerando que, desde o século XIX, a formação de professores é marcada por uma separação entre o professor polivalente e o especialista. Vale afirmar que essa diferenciação contribui para a desvalorização social da carreira docente, e promove a falta da atratividade docente.

Algumas questões são apontadas com frequência nas pesquisas e permeiam o processo de formação inicial. Um exemplo é a dificuldade dos professores ingressantes na carreira docente em atuar nas salas de aulas, o que tem provocado muitas pesquisas e debates, como apontam autores como Contreras (2012), Gatti (2010), Libâneo (2004, 2011) e Pimenta (2005).

1.1. Formação Inicial de Professores: Diálogos Sobre o Currículo, Relação da Teoria e Prática no Ingresso na Carreira Docente

A formação inicial de professores sempre foi um tema muito pesquisado e discutido no campo da educação. A partir dos anos 1970, novas preocupações têm sido representadas pela precarização do processo da formação inicial, por meio de cursos rápidos e a distância. Entretanto, entende-se que esses não são suficientes para articular os conhecimentos vistos em sala de aula com as práticas no interior das escolas básicas, desmotivando o ingresso dos alunos da licenciatura nesse campo profissional.

No momento da formação inicial de professores, são oferecidas distintas disciplinas teóricas voltadas à pesquisa acadêmica. Contudo, muitas vezes, os conhecimentos não trazem uma relação com a prática, e, por isso, não apresentam um valor simbólico e efetivo para o exercício da profissão. (TARDIF, 2002) A falta de relação entre teoria e prática não permite ao aluno vivenciar as problemáticas do exercício da docência, de modo que, no momento de atuação em sala de aula, ele se sente desorientado.

Holly (2007) afirma que a etapa inicial da prática de ensino do professor se orienta para a sobrevivência, conclusão tirada a partir de diários escritos por professores em início de carreira. Para esses, o ensino é percebido como modo de sobrevivência. Nesse período inicial da carreira, os professores, em geral, não se sentem aptos para ir à sala de aula. Mas, diante do anseio por uma nova oportunidade profissional, e considerando que a maioria necessita de um trabalho remunerado, o “[...] início da carreira oscila entre uma luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real, e o entusiasmo da descoberta de um mundo novo”. (GONÇALVES, 2007, p. 164)

Nesse contexto, é certo afirmar que a falta de uma formação inicial articulada à prática docente, bem como a precariedade de condições de trabalho, são aspectos que levam os professores a um conflito entre a vontade de se afirmar na carreira docente e o desejo abandoná-la.

Para elucidar essa situação, apresentam-se os seguintes números, que são preocupantes: 77,6% das 34 professoras que se pronunciaram sobre formação inicial, a consideram como “desajustada da realidade” fundamentalmente por duas razões: ser insuficiente (36,9%) e não preparar para o contato com os alunos (26,3%). Porém apenas 22,4% das professoras consideram o processo de formação inicial ajustada à realidade. (GONÇALVES, 2007 p. 161 e 162) Diante desses dados, infere-se que os primeiros anos da carreira constituem um período propício para crises, até que se opte, definitivamente, pelo ensino como profissão. Por esse motivo, o autor supracitado sugere que:

[...] a formação inicial deverá ser repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialética com o meio [...] preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber fazer, e como ponto para um autêntico saber ser. (GONÇALVES, 2007, p. 168)

Pimenta (2010) trata do processo de formação de professores desde quando ele ocorria nas Escolas Normais, e mostra, desde então, o distanciamento entre “o saber e o saber fazer”. Sendo assim, mesmo que os alunos estudassem Psicologia e Sociologia, não desenvolviam atitude psicológica e sociológica para enfrentar, no futuro, as salas de aula. Realça-se, pois, a necessidade de uma sólida formação teórica para os professores. Porém, no início do século XX, havia ausência de um

projeto formativo que conseguisse articular as disciplinas científicas e pedagógicas e que se aproximasse da realidade escolar.

Mas, ainda no século XXI, não se efetivou a organização dos currículos a partir da relação com os professores atuantes nas salas de aulas. O que se percebe, a partir das pesquisas, é que permanecem os problemas referentes à composição dos currículos de formação de docentes.

Gatti (2010) diz que é preciso repensar sobre a organização dos currículos, visto que são fragmentados. Nas ementas, pouco se preocupa em relacionar adequadamente as teorias com as práticas; e, nas disciplinas de formação profissional, predominam referências teóricas, com pouca associação às práticas educacionais. Os conteúdos das disciplinas a serem ensinados na educação básica são abordados de forma superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes, e é constatada uma insuficiência formativa para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2010, p. 1372)

A atividade teórica, por si só, não leva à transformação da realidade; não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma. Teoria e prática são, portanto, indissociáveis. (PIMENTA, 2012) É nesse sentido que a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, estabelece a efetiva e concomitante relação entre esses dois aspectos para a garantia do desenvolvimento dos conhecimentos necessários à docência.

Diante dessas constatações, cabe pensar em programas de formação colaborativos entre professores e gestores, com parcerias significativas entre escola e universidade; como, também, na organização de um trabalho fundamentado nas teorias, e que considere as experiências do professor da escola básica. Nessa perspectiva, devem ser criadas “[...] oportunidades para discussões interessantes ou para análise de nós mesmos, como docentes, e de nossas circunstâncias profissionais [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 31), o que pode promover momentos de

aprendizagem entre os pares, e, ainda, suscitar entusiasmo e movimento para a universidade e as escolas básicas.

Tendo em conta essas complexidades, é importante analisar e repensar a organização dos cursos de licenciatura, considerando aspectos como:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359)

Atender a complexidade dessa estrutura não é uma prática simples. Segundo Gatti (2010, p. 1375), “[...] as condições institucionais dos cursos de formação de docentes para a educação básica nos sinaliza um cenário preocupante sobre a resultante dessa formação”, pois esses resultados são reflexos de toda problemática aqui discutida.

Perrenoud (1993) aponta que a maioria das formações docentes são realizadas por instituições privadas e em cursos de curto prazo ou noturnos, e em geral sob condições precárias de funcionamento. E maioria dos professores se refere a essas instituições como pouco estimulantes do ponto de vista intelectual. Sendo assim, verifica-se a necessidade de se repensar a organização administrativa e pedagógica das instituições de educação que ofertam cursos de formação docente.

As instituições que atuam apenas com o ensino, não desenvolvendo pesquisa, são amplamente questionadas em diferentes países, considerando que comprometem o conceito e a identidade do professor que é formado. (PIMENTA, 2002) E, mesmo cientes dessas condições, a universidade e os professores figuram-se como responsáveis por um resultado que representa o insucesso do aluno e a ineficácia da instituição.

Vive-se no contexto de uma nova era digital, que demanda uma formação inicial de professores pautada nas especificidades do grupo de alunos. Para tanto, entende-se como importante a organização de currículos articulados ao conhecimento teórico e à prática; comprometidos com a aprendizagem e

desenvolvimento dos alunos, para além de modelos de regulação e carácter centralizador. Portanto, torna-se primordial uma formação de professores que atenda às especificidades da educação e fortaleça o início da carreira docente, bem como sua identidade profissional.

1.2. Identidade Profissional

Para falar da identidade profissional do professor, apresenta-se a concepção levantada por Pimenta (2005a), que destaca como importante o pensar constante sobre o significado social da profissão, a partir de seus valores, bem como a valorização das práticas permeadas de saberes.

Identidade Profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, práticas que resistem as inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (PIMENTA, 2005a, p. 12)

Essa identidade se constrói a partir do sentido, significado e valor do “ser professor”; ela é construída a partir do modo como o docente se coloca diante do mundo, de sua história de vida, dos saberes acumulados, de suas angústias e anseios.

Pimenta (2005a, p.12) afirma ser fundamental “[...] mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos, enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores”. Assim, na construção dos saberes e conhecimentos referentes aos processos de ensinar, pesquisar e vivenciar, a profissão docente vai se constituindo a partir dos significados sociais a ela conferidos.

Os processos de constituição da identidade docente tendem a ser fragilizados em função das políticas neoliberais, que se preocupam com a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. E, no momento em que esses resultados são questionados pela sociedade, “[...] responsabilizam-se os professores, esquecendo-se que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regras, através de um ensino

superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresas”. (PIMENTA, 2010 p. 41) Esse foi, portanto, um momento em que a educação brasileira vivenciou as questões relacionadas à produtividade, eficiência e eficácia.

Nos anos 1980, Constituição de 1988 foi um marco que consagrou o princípio de participação da sociedade civil. Porém, nesse período, multiplicaram-se as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

Conforme Pimenta (2002), ao prefaciando a obra de Contreras (2012), nos anos 1980, na América Latina, os baixos salários dos professores foram roídos por uma inflação que levou ao multiemprego ou ao abandono da profissão. Surgiram, então, professores sem formação, que atuavam em precárias condições. Houve até a criação de programas econômicos para conter a inflação. Todavia, eles geraram mais pobreza e problemas sociais, o que refletiu nas escolas. Toda essa situação exigiu investimentos em programas de formação continuada. Entretanto, seus resultados se perderam em razão da descontinuidade, e por não se articularem com a formação inicial e o desenvolvimento das escolas.

Diante das problemáticas nos programas de formação docente, os professores ganharam centralidade e começaram a instituir mecanismos de controle sobre suas atividades, a partir de inúmeras “competências”, conceito que vem substituindo o de “saberes” e “conhecimentos”. Mas todas essas condições desapropriam os professores de sua condição de sujeito do seu próprio conhecimento. (PIMENTA, 2002)

O desenvolvimento desses mecanismos de controle também é um dos aspectos que altera a identidade docente, visto que, por exemplo, uns executam o currículo enquanto outros pensam e definem o conhecimento válido. Tratam-se de mecanismos que transformam os professores em meros aplicadores de programas e pacotes curriculares.

Em conformidade com Nóvoa (2007, p. 16), “[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade, é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. O processo de constituição da identidade se forma a partir da postura do professor; pela sua maneira de ser, sentir e lutar pelos seus ideais. Na concepção de Pimenta (2005a), esse processo está muito ligado à história de vida de cada um.

Dessa forma, reflete um processo que necessita de tempo para refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças.

Não é possível desvincular a identidade do professor dentro ou fora da escola. Tratam-se de características subjetivas de seu ser e que são transmitidas, a partir de seus atos e práticas, sem que o professor perceba. Tudo ocorre de forma natural. Para Goodson (2007, p. 72), “[...] o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”. A construção de conhecimentos ocorre a partir de um lugar, que é carregado por referências, culturas e valores, e todo esse processo influencia a formação do docente, e, logo, sua atuação em sala de aula.

Moitta (2007) discute sobre a distinção entre a identidade social e pessoal, entendendo que a primeira apresenta, de forma objetiva, um conjunto de características necessárias para pensar o sujeito; e a segunda apresenta o sujeito por uma lógica subjetiva, referente à sua individualidade e consciência de si. Essas duas faces do elemento identitário não podem ser dissociadas. Assim como a identidade pessoal vai se constituindo a partir das relações objetivas, a identidade social também é carregada de significados subjetivos, de acordo com a personalidade do sujeito, entre o eu e o outro. Nesse processo de constituição da identidade, a formação dos professores é pensada a partir da consciência que ele tem de si próprio, e como ser definido pelas relações sociais.

Ademais, entende-se a constituição da identidade profissional dos professores tendo início a partir de experiências pessoais, podendo atravessar a vida profissional desde a fase da opção pela profissão, passando pelo tempo concreto da formação inicial, como também pelos diferentes espaços institucionais em que a profissão se efetiva, por meio das interações pessoais e profissionais. É de grande importância a valorização e a construção da identidade nos momentos que esses professores estão nas instituições, quando, por vezes, têm mais informações que o *corpus* de pesquisa de muitos estudiosos nas universidades.

Nesse foco, ao discutir a identidade profissional, Gonçalves (2007) afirma que a construção estabelecida junto à profissão e entre seus pares, e também por meio da constituição simbólica, pessoal e interpessoal produzida, possibilita a compreensão das representações construídas pelos professores com referência aos conhecimentos que refletem a prática. Nessas circunstâncias, verifica-se o quanto é

complexa a produção de identidade dos professores, e o quanto sua construção é influenciada pelos contextos histórico, social e cultural a que são submetidos.

O professor traz para a realização da docência os conhecimentos teóricos, as vivências e experiências de ordem pessoal e profissional. Contudo, convive com processo de desvalorização da carreira docente, entendida como uma função que demanda poucos conhecimentos, vinculada ao exercício de missão, vocação. Por vezes, ele é chamado a atuar com profissionalismo, mas a partir de orientações neoliberais, que buscam discursos objetivos, de um lado, e práticas sensíveis, de outro. (LELIS, 2001)

Acredita-se que tanto os conhecimentos como as experiências são importantes para o desenvolvimento profissional dos professores que buscam sua profissionalização a partir de uma valorização da profissão, e não vinculados aos modelos de política neoliberal, sem perspectivas humanistas.

1.3. Busca por uma Profissionalização Marcada por Processos de Desprofissionalização

Diante da pergunta “Qual é a sua profissão?”, tem-se a ideia de uma resposta que contemple uma atividade vinculada a conhecimentos especializados, amparada em uma formação específica. A esse respeito, Contreras (2012) afirma que “[...] é impossível separar por princípio a concepção da execução no ensino [...]”.

Esse processo reflete falta de controle sobre o próprio trabalho; exprime uma desorientação ideológica, com perda de qualidade em sua atividade docente, além de perdas referentes ao *status* profissional. Além disso, é preciso ponderar sobre a separação entre concepção e execução, visto que, mesmo considerando sujeitos com a mesma formação, quem planeja é melhor remunerado que quem executa.

Os professores, perdendo o sentido do seu trabalho de ensinar, iniciam busca por uma profissionalização. Flores (2014) diz que esse processo de profissionalização está relacionado a um projeto realizado a partir de uma ocupação, que busca o reconhecimento como profissão (ou como profissional). Pautada em um discurso empresarial, a profissionalização tem influência na formação da identidade dos professores, bem como no papel desenvolvido por eles, já que

reconhecem a prática em sala de aula como uma tarefa exigente, e que conta com recursos cada vez mais reduzidos.

Na concepção de Contreras (2012), aumentou a dependência de “experts” na definição de currículos. Os professores passam a ter que dominar habilidades técnicas, as quais possuem legitimidade por estarem fundamentadas em conhecimentos científicos. Além disso, eles concentraram responsabilidade na execução de tarefas vinculadas ao discurso neoliberal, que se pauta em construções ideológicas de profissionalismo diante de um trabalho cada vez mais desvalorizado.

Então, os docentes buscam estratégias para a melhoria do *status* de profissionais, o que se configura como uma forma de controle sobre os eles, que, por sua vez, tornam-se vítimas dos processos de proletarização estabelecidos a partir das políticas de legitimação do Estado. Nesse sentido, para muitos teóricos, nem sempre essa reivindicação pela profissionalização dos professores foi um modo de resistência e, em algumas ocasiões, encobre ideologicamente sua crescente proletarização.

O conceito de profissionalismo também é usado para instituir modelos de racionalização no ensino. Como alega Contreras (2012),

[...] a tese básica da proletarização de professores é que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia. (CONTRERAS, 2012, p. 37)

Em muitos casos, as práticas modernas de formação de mestres incitam os que entram na profissão a problematizar, interrogar e questionar a tradição e, a partir dessas reflexões, questionar as novas autoridades. Os debates sobre a profissionalização da docência problematizam a proletarização e precarização da profissão, bem como a perda de controle do trabalho e as relações de trabalho.

Apoiado em estratégias que proporcionam autonomia aos profissionais da educação, Contreras (2012) discute a importância da área de ensino ser desenvolvida por profissionais realizados na Educação. Para a sociedade, em geral, existe um sentimento de que qualquer pessoa pode atuar nessa área, o que amplia a desvalorização e desprofissionalização do profissional docente.

O efeito do profissionalismo, enquanto ideologia, não é apenas externo. Também possui efeitos internos quanto às relações entre o grupo

ocupacional e seus empregados. Com efeito, por parte dos primeiros, o recurso à profissionalização emprega-se como forma de obter melhores condições de trabalho, enquanto que por parte dos empregados é um recurso ideológico para, com seu reconhecimento, ou apelando a ela, neutralizar conflitos, reorientar expectativas ou estabelecer hierarquias de salários. (CONTRERAS, 2012, p. 67)

Por vezes, os professores almejam a profissionalização a fim de se sentirem reconhecidos e valorizados. Nessa direção, chama-se a atenção para:

[...] um profissionalismo de efeitos duvidosos sobre a melhoria do trabalho docente, que alguns autores analisaram as armadilhas que dita aspirações supõe para o ensino e os professores, e como são usadas por parte do Estado em épocas de reformas, para assegurar a colaboração do professor e anular assim suas possíveis resistências à redefinição de sua função. (CONTRERAS, 2012, p. 72)

Em nome dessa profissionalização, justificam-se transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, como: exigência de colaboração, sem se problematizar os limites da mesma; e intensificação das horas de trabalho do professor, sem a contrapartida de maior remuneração. Com isso, colabora-se com a administração, e não com seu desenvolvimento profissional do docente.

Contreras (2012) entende que, por mais que o termo profissionalismo seja de uso corrente nos discursos dos docentes, e mesmo que pareça se referir às características e qualidades da prática dos mesmos, não é uma expressão neutra, e “[...] está longe de ser ingênuo ou desprovido de interesses”. (CONTRERAS, 2012, p. 36). Significa que a autonomia é uma forma de não aceitação da proletarização, que representa uma lógica racionalizada a partir do controle ideológico e técnico no ensino, que separa os que planejam dos que executam.

O termo profissionalismo pode representar, ainda, uma perda, por parte dos professores, de seus conhecimentos, qualidades, capacidade de agir, de resistência política, do controle de seu próprio trabalho, ou, ainda, deterioração dos espaços de conquistas de seus *status*, e mais. O profissionalismo representa, pois, controle e autonomia aparente.

Existem algumas questões que são importantes para se pensar sobre os caminhos da Educação, como a desprofissionalização do professor, a intensificação do trabalho, os currículos impostos externamente, e os sistemas de monitorização e de avaliação. Portanto, cabe problematizar sobre as relações que se estabelecem

entre essas avaliações, e de que modo elas podem contribuir para o desenvolvimento profissional, pessoal e para a valorização do professor.

Nos anos 1980, com a assessoria dos intelectuais da Educação e dos movimentos sindicais de professores, evidenciaram-se questões sobre “profissionalização e desenvolvimento profissional dos professores”, sendo que a partir da Conferência Nacional de Educação para Todos (1993), pela primeira vez, se “[...] colocava em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (especialmente salários)”. (PIMENTA, 2010, p. 34)

Entretanto, os governantes eliminaram as propostas de valorização profissional, salários e condições de trabalho, passando a estimular “[...] a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua”. (Ibidem) Nessa conjuntura, pode-se questionar: Como haverá avanço na profissionalização e desenvolvimento profissional dos professores, sem que haja investimento na valorização dos mesmos?

A partir da formação inicial e continuada, e do reconhecimento da valorização profissional, elimina-se a ideia de que professores possuem vocação, de que são missionários e artesãos; e, então, avança-se rumo a uma concepção de profissional preparado para confrontar problemas complexos.

Gatti (2010) afirma que o processo de profissionalização consolida-se pelo aumento das qualificações, o que é uma autonomia aparente, considerando que, para cumprir as normas e regras instituídas pelos Estados por meio das políticas neoliberais, não se exige tanto conhecimento. Portanto, a formação de professores deve ser pensada “[...] a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil”. (GATTI, 2010, p. 1375)

Nesse sentido, a formação de professores para a educação básica deve superar as visões de missionárias, e se fundamentar nas teorias da Educação. Além disso, deve partir para seu campo de prática e agregar a ele os conhecimentos para que construa, junto aos alunos, a capacidade de aprender e relacionar a teoria à prática.

Vale ressaltar que o processo de desvalorização do trabalho docente é historicamente marcado pelo descaso, e não por uma efetiva profissionalização. Pimenta (2010), a partir dos dados do Censo Escolar do Brasil de 1965, mostra que

a profissão docente era composta quase que exclusivamente por pessoas do sexo feminino. Essa característica trazia uma desvalorização da profissionalização do professor, por ser marcada por “[...] características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório”. (PIMENTA, 2010, p. 29) Essas eram características aceitáveis, visto que a sociedade era pautada no trabalho masculino. Mas, com o desenvolvimento do capitalismo urbano, houve uma demanda por escolarização básica e o trabalho da mulher tornou-se necessário para o sustento da família.

De acordo com Sacristán (2008), por vezes, os professores são comparados a intelectuais críticos, e, outras, a funcionários da divindade, substitutos da família. Alguns eram considerados profissionais por vocação; outros eram vistos como desprofissionalizados, conforme é dito a seguir:

Se tem tratado-os como se fossem figuras frágeis, como sujeitos de alma delicada, colaboradores da divindade, substitutos das famílias, pilares do pátria, personalidades escolhidas e peculiares orientadas por uma vocação, tutores e guias dos jovens, condutores do desenvolvimento, guardiões da infância, atores e colaboradores das revoluções, mártires por várias razões, intelectuais críticos, terapeutas, espelho e exemplo de virtudes, veículos de cultura, artesãos em todas as boas causas, desenvolvedores de currículo, pesquisadores na ação ... também qualificou-os como trabalhadores da educação, repartidores de aula em domicílio, perseguidos por ensinar idéias heterodoxas, funcionários burocratizadas, profissionais desprofissionalizados. (SACRISTÁN, 2008, p. 84, tradução nossa)

Entende-se como necessário que a sociedade trate a profissão docente com respeito e dignidade. É importante que se contextualize a função docente na contemporaneidade, pois permanece a comparação de professores a diferentes papéis, o que os descaracteriza. Assim, luta-se pelo reconhecimento desses profissionais enquanto responsáveis pela transformação social.

Como alega Gatti (2007),

[...] nos países com grandes disparidades de renda como o Brasil, são os professores que financiam a expansão do ensino. Nesses países, se a escola ainda tem alguma qualidade é devido a eles. A desprofissionalização do professor o atinge como cidadão. (GATTI, 2007, p. 40)

Conhecendo as possibilidades de transformação social que podem ser conquistadas a partir do bom desempenho do professor, pensa-se em um sistema

de profissionalização com possibilidades de reflexão e crítica sobre as práticas docentes; e não baseado no controle político desse trabalho, que busca separar as atividades de concepção e execução.

Ainda nessa direção, é preciso buscar uma autonomia profissional para que os professores que atendem a uma natureza educativa do trabalho conheçam todo o processo de realização do mesmo. Também é imperioso que seus valores sejam pensados a partir do contexto e da própria dimensão do trabalho, e não como estratégia ideológica de profissionalização ou como forma de desresponsabilização dos estados.

No início do século XXI, os especialistas em educação buscam racionalizar o ensino, entendendo-se que não se pode negar o quanto o processo de formação acarretou em expansão do ensino, mesmo que de maneira simplista. Contudo, não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais. Nóvoa (2007, p. 15) diz que “[...] reduzia-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica”. Nesse cenário, são previstas situações de desprofissionalização, o que contribui para intensificar o controle sobre os professores, regulando o trabalho docente, e o submetendo a políticas de avaliação, em uma lógica da competência individual em atendimento ao modelo de produção capitalista.

Os docentes, segundo Contreras (2012, p. 38), “[...] estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária”. Esses fatores incidem a partir de ferramentas de controle sobre o processo produtivo, subdividido em processos simples, de maneira que os operários especializam-se em determinada área, deixando de ter o conhecimento do todo.

A perda da qualificação do operário que viu seu trabalho reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo, sem capacidade, portanto, para decidir sobre essa fase da produção e, em consequência, perdendo aquelas destrezas e habilidades que anteriormente possuía. (CONTRERAS, 2012, p. 38- 39)

Aumentaram-se as formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas, o que favoreceu a rotinização do trabalho, impedindo o exercício reflexivo e, por conseguinte, contribuindo para o individualismo e a competitividade. O professor que tinha o conhecimento do todo, passa a dominar apenas uma

parcela do processo de trabalho. Dessa forma, estabelece-se uma lógica em que as empresas passam a não depender dos trabalhadores, que podem ser facilmente substituídos, já que seu trabalho passa a ser fragmentado e detalhado por procedimentos. E, em função de perder sua autonomia, eles passam a ser dominados.

Verifica-se, pois, perda de autonomia do professor, uma vez que, “[...] ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo”. (CONTRERAS, 2012, p. 43) Tem-se, pois, processos de racionalização do trabalho, visto que há um afastamento entre concepção e execução e, neste movimento, afirmam-se os processos de perda do controle e da desqualificação do profissional docente. Nesse cenário, há um sentimento de culpabilização em relação ao trabalho docente, e esses profissionais ficam “[...] em um fogo cruzado de poderes e contra poderes, em uma história de isolamento no interior da sala de aula”. (LELIS, 2001, p. 44)

As condições docentes são impostas pela política neoliberal, podendo atingir a subjetividade e a sociabilidade dos professores por não considerar o papel dos mesmos em sala de aula; e também pela não valorização e reconhecimento da carreira docente, aspectos que causam baixa autoestima. (LELIS, 2001) Sobre a representação docente, são mantidas características, como:

[...] ao lado da representação social de pouco competentes ou pouco qualificadas para o exercício da profissão, o imaginário social está fundado ainda na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, matrizes de fundo religioso que atravessam fortemente a história deste grupo profissional. (LELIS, 2001, p. 44)

Diante dessa histórica associação da docência à vocação, dom, ou, ainda, aptidão voltada ao público feminino, torna-se mais problemático se pensar na profissionalização e na prática reflexiva dos professores. Lelis (2001) destaca que aspectos de domesticidade interferem diretamente no processo de profissionalização docente, pois ultrapassam a questão de remuneração, interferindo no desenvolvimento de competências na formação inicial e do desenvolvimento da função docente.

Os processos de racionalização do trabalho, a partir da formação em massa, de forma aligeirada, segundo Bezerra (2006), apenas atendem às expectativas do governo brasileiro, cumprindo as exigências do capital internacional para investir no

país. No entanto, percebe-se que a própria LDB de 1996 apresenta uma formação inicial de forma aligeirada. Essa “[...] refuncionalização da universidade compromete seus compromissos históricos com a formação de intelectuais para se pensar a ciência da educação”. (BEZERRA, 2006, p. 3)

O termo profissionalismo é visto por duas vertentes. Uma delas é comprometida com uma perspectiva filosófica, humanista, e pode contribuir com a construção de conhecimento dos alunos por meio do exercício da reflexão crítica. A outra corresponde ao profissionalismo da racionalidade, eficiência, produtividade e das competências que, por vezes, são valores impostos pelo capital.

Nesse contexto, a escola, no lugar das fábricas e indústrias de outras épocas históricas, se converte no locus estratégico de investimento capitalista e ataque ideológico visando afirmar “novos” valores sócio-econômicos através da institucionalidade simbólica e cultural fundada nos princípios da filosofia utilitarista. (BEZERRA, 2006, p. 5)

Bezerra (2006) faz alguns questionamentos acerca da formação de professores para o mercado capitalista de trabalho.

[Qual é a qualidade] dos professores que estão sendo formados e “fabricados” nas universidades brasileiras [privadas]? Com que perspectiva ideológica? Dentro de que projeto de educação e de sociedade? O que se introduziu nos currículos dos cursos de pedagogia para uma perspectiva humanista da educação? Quais são as possibilidades de enfrentamento e as estratégias de que as perspectivas humanistas ainda dispõem para enfrentar o posicionamento da racionalidade instrumental, hegemônico hoje nas universidades brasileiras? (BEZERRA, 2006, p. 8)

Essas indagações levam a questionar se os currículos de formação de professores contemplam perspectivas humanistas, ou apenas o fortalecimento do capital. Esses currículos possibilitam aos docentes universitários ampliar as discussões dentro dos programas de formação de professores. Tem-se convivido com formas de “controle burocrático” do Estado sobre os currículos e sobre as instituições de ensino.

Nota-se uma lógica de mercado neoliberal, sem perspectivas humanistas, com base na qual se desenvolve uma formação individualizada, que fomenta a competitividade e dificulta uma ação coletiva, voltada para a transformação. Essas condições reduzem as possibilidades de enfrentamento dos movimentos estudantis,

principalmente em um contexto político em que se privilegiam as iniciativas de privatizações na Educação.

Objetiva-se uma formação de professores fundamentada em ensino, pesquisa e extensão, baseada em uma concepção dialógica, crítica e emancipatória.

1.4. De uma Prática Reflexiva Individual para uma Formação de Professores Dialógica, Crítica e Emancipatória

Gatti et al. (2011) levantam a seguinte discussão:

O discurso do(a) professor(a) reflexivo(a), que se dissemina amplamente no Brasil, presume que o (a) professor (a) deve refletir e pesquisar sobre a própria prática, considerando que a prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não estão dadas. (GATT et al., 2011, p. 43)

No mesmo caminho está o pensamento de Shon, de valorizar a epistemologia da prática na valorização da prática profissional como construção de conhecimento. Arantes (2013) aponta que os estudos do autor foram importantes para as discussões sobre o professor reflexivo, por propor reflexões que vislumbrassem um novo lugar no processo de construção da identidade. Assim, reacendeu-se uma visão pragmática do professor e sua formação.

Alarcão (1996) afirma que o termo reflexivo tem suas origens em Dewey (1859-1952), que considera o pensamento reflexivo como artifício impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes. E entende que Shon influenciado por Dewey, estudou a formação dos profissionais, mais especificamente a formação dos arquitetos, abarcando três tipos distintos de reflexão: sobre a ação, na ação e sobre a reflexão na ação, em uma concepção de formação profissionalizante.

Alarcão (1996) chama a atenção para o fato de que Shon não tem nenhum trabalho na área da Educação. Seus interesses versam sobre três temas muito atuais: o conceito de profissional, que tem que ser eficiente; da relação da teoria e prática; e da educação para a reflexão. A autora questiona o montante de pesquisas fundamentadas em Shon para discutir a formação de professores, o que chama de “coqueluche contagiante”. Esse termo se justifica pela forte demanda por

conscientização e responsabilização de profissionais, frente às dificuldades do processo formativo.

Sendo assim, Alarcão (1996) prescreve um novo paradigma, que se esconde por trás da prática de reflexão poluída por um racionalismo técnico que permeia o contexto educativo de vários países. Segundo a autora, pensar nessa lógica é reforçar a separação entre os que pensam, que planejam o trabalho pedagógico, e os que o realizam. Nesse entendimento, o professor fica com a responsabilidade de executar os procedimentos que são planejados por outro grupo de profissionais.

Freitas (2002) percebe que, na aproximação de conceitos oriundos de uma lógica de reestruturação produtiva, pautada no discurso da flexibilização curricular, buscam-se novos perfis profissionais que atendam as novas demandas. Sendo assim, há um alerta sobre o cuidado necessário ao ajustar perfis profissionais aos modelos neoliberais.

A política educacional dos governos neoliberais desqualifica a formação dos professores, propõe aligeiramento da formação e não oferece condições objetivas de trabalho. É nítida a desresponsabilização do Estado nos processos de formação docente. Também é evidente a institucionalização de política educacional que supervaloriza o campo da epistemologia da prática em detrimento da teoria no âmbito universitário. Assim, ao invés de se promover a profissionalização dos professores, o que se favorece é sua desprofissionalização.

Duarte (2003) considera problemáticas as ideias de Shon, pois, ao valorizar a epistemologia da prática, reduz-se o papel da teoria, desvaloriza-se o conhecimento acadêmico no processo de formação de professores e, desse modo, precariza-se a educação brasileira.

Alves (2007) pontua que o posicionamento de Alarcão (1996), Contreras (2012), Freire (2015), Freitas (2002), Duarte (2003), Libâneo (2002) e Pimenta (2002), que discutem a prática reflexiva, não é consensual. Há, entre esses autores, duas posições em relação à prática reflexiva. De um lado, estão aqueles que acreditam se tratar de uma ideologia, no sentido de mascaramento da realidade; de outro, estão os que a consideram uma perspectiva teórica que possui potencial para contribuir com a profissão docente e com a educação escolar.

Sendo assim, é elementar uma análise crítica sobre a desvalorização do conhecimento científico e teórico, que se tornou dominante no campo da formação de professores. Conforme coloca Contreras (2002), é importante que haja uma

dimensão teórica articulada à reflexão coletiva, na busca de compreensão do contexto social mais amplo. É necessário, pois, uma apreensão crítica compromissada com a mudança social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Pimenta (2010) afirma que Freitas (1999) considera a perspectiva de Schon (2000) reducionista e limitadora, por pressupor uma prática reflexiva individual, sem considerar o contexto institucional, sem mesmo pontuar que, por vezes, os professores são condicionados ao contexto institucional. Por isso, é importante pensar em uma prática reflexiva a partir da socialização da teoria entre os pares, e, ainda, da viabilidade política e pedagógica para as intervenções.

A autora ainda convida a pensar sobre a formulação de currículos para a formação de professores, de modo que eles possam fortalecer a prática reflexiva, o trabalho coletivo, a autonomia e, ainda,

[...] as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas) necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias, da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente requalificação através de cursos de formação contínua. (PIMENTA, 2010, p. 21)

Na busca pela valorização da formação de professores, Pimenta (2010) propõe uma articulação entre formação inicial e contínua, a partir da parceria entre escola e universidade. A autora considera que, para a construção de uma escola democrática, é necessário pensar a partir de professores reflexivos, valorizando o desenvolvimento de seus conhecimentos, e também os considerando como sujeitos intelectuais, capazes de produzir conhecimento, participar de decisões entre os pares e junto à gestão da escola.

Ao contrário da “[...] concepção de professores na racionalidade técnica, característica dos anos 1970, que resultou em controle cada vez mais burocrático do trabalho destes”. (PIMENTA, 2010, p. 36) De acordo com a autora, há um momento de desvalorização dos professores na implantação de sistemas burocráticos, e em não considerar os conhecimentos já adquiridos.

Pimenta (2010) afirma ser mister ter cautela na apropriação, por vezes generalista, do termo reflexão, ao afirmar que:

[...] nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. (PIMENTA, 2010, p. 45)

Os debates sobre o professor reflexivo podem acarretar em benefícios para a Educação. Mas é necessário refletir sobre os riscos de interpretação desse termo, de modo a não incluir nas discussões temas como desempenho, qualidade técnica e formas de controle do trabalho do professor. Entende-se que essas são questões que enfraquecem a construção de uma identidade profissional.

Na ótica da profissionalização docente, o professor é entendido como um profissional dinâmico em sua função, que planeja sua prática, a efetiva, problematiza e, a partir daí, reflete sobre seus processos e resultados. Isso possibilita a elaboração de situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional junto aos professores, enriquecendo a prática profissional reflexiva.

Contreras (2012) destaca a necessidade de se buscar uma reflexão sobre a atuação profissional, de modo a melhor compreender a conjuntura social e política. E complementa: “[...] a reflexão é compreendida como o modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos, em vez de derivação técnica, de esboço e racionalização das regras de decisão segundo concepções positivistas”. (CONTRERAS, 2012, p. 126)

Nota-se que, a partir da discussão e reflexão conjunta, começam a emergir outras propostas para a reconstrução da prática pedagógica. Isso faz lembrar Freire (2015), que acredita que o momento fundamental dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2015, p. 40) A formação do professor por meio da prática reflexiva se preocupa não com a adaptação dos indivíduos à sociedade, mas em buscar a consolidação da autonomia e emancipação dos mesmos.

É nessa concepção que Giroux (1986) afirma que, além da racionalidade técnica, é necessário vislumbrar uma racionalidade emancipatória, através da

prática da reflexão, da crítica. É necessário, pois, criar condições sociopolíticas e culturais, distintas das relações exploratórias, de forma a promover uma formação cidadã, bem como a valorização da profissão docente. (GIROUX, 1986)

Sendo assim, acredita-se que realizar pesquisa sobre as contribuições do Pibid para a formação de professores poderá contribuir com a ampliação das discussões sobre a construção da formação e profissionalização docente em uma perspectiva emancipatória. Nessa direção, no próximo capítulo apresenta-se o caminho metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pensar as contribuições de um programa de formação de professores a partir da percepção dos alunos bolsistas Pibid da UFG-RC foi fundamental para o embasamento desta pesquisa. Compreende-se que, antes de formar a identidade do ser professor, faz-se necessário pensar a concepção de sujeito como um ser histórico, produto de um conjunto de relações sociais e culturais. A partir dessas relações é que vai sendo construído o processo da identidade docente, desde o nascimento, abarcando todas as etapas da vida, até a profissional, quando o sujeito é estimulado ao desenvolvimento de ações intencionais que contribuam com o processo de formação profissional.

Pimenta (2005a) entende que a formação de professores ocorre a partir das tradições, valores, história de vida, práticas culturais e cotidianas que foram e são significativas para o sujeito. Segundo a autora, a identidade “[...] se dá em processo, na construção do sujeito historicamente contextualizado”. (PIMENTA, 2005a, p. 18)

Com base nessa concepção, pensa-se a constituição da identidade docente enquanto uma construção histórica, que ocorre antes e durante o percurso profissional do ser professor, com base em sua relação com o social, teorias e práticas. A partir das ações intencionais desenvolvidas é que se potencializa a aprendizagem do ser docente.

Este estudo objetiva pensar como ocorre o desenvolvimento do Pibid para, então, entender as contribuições do programa, vinculado aos cursos de licenciatura da UFG-RC, para a formação inicial e a constituição da identidade docente. Enquanto pesquisa, é importante que se valorize todo o processo da investigação, contemplando desde os contatos pessoais e e-mails, até os eventos organizados pela universidade e, especificamente, pelo grupo de bolsistas do Pibid, de forma a perceber o envolvimento dos mesmos nos processos constitutivos do programa.

2.1. Aspectos Éticos da Pesquisa

No final do mês de maio de 2015, iniciou-se o processo de conhecer o site da Plataforma Brasil. Nesse momento, teve-se acesso ao manual de preenchimento da mesma, o que auxiliou na submissão do estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa. Mediante o termo de anuência, assinado pelo diretor da UFG-RC, os alunos bolsistas do Pibid matriculados nos cursos de licenciatura da referida instituição foram autorizados a participar da investigação. Assim, no mês de junho do mesmo ano, a pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil, com aprovação em 01 de setembro de 2015, por meio do Parecer nº 1.209.979 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética-CAAE: 46362315.6.0000-5083.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida no ambiente educacional, poucos riscos poderiam ser apresentados aos sujeitos envolvidos, no caso, os bolsistas ID. Mesmo assim, alguns cuidados foram tomados no sentido de preservar a identidade dos mesmos, a fim de não gerar constrangimento, como a criação de códigos de identificação para garantir o anonimato.

2.2. Caminhos Metodológicos e a Construção de Conhecimentos na Formação de Professores

O processo de pesquisa é permeado por aprendizagem e desenvolvimento, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos da pesquisa. E isso ficou nítido nos momentos da coleta de dados. O ponto inicial da pesquisa foram as entrevistas com os alunos bolsistas ID do Pibid. No momento em que responderam as questões das entrevistas, ao relatarem suas ações e ressignificarem o que tinha sido, para eles, vivenciar a oportunidade do Pibid, reconheciam aquele momento como propício para a reflexão sobre a participação no projeto; uma oportunidade de perceberem seus processos de construção do conhecimento; de pensarem sobre o futuro, após a conclusão dos cursos de licenciatura.

A partir dessas percepções, esta pesquisa delineou-se com uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Bilken (1994), o trabalho de pesquisa se desenvolve em um ambiente natural, pelo contato direto do pesquisador com os sujeitos da

pesquisa, valorizando a importância do contexto do sujeito para melhor construção de sentidos. Nesta pesquisa, o contato direto foi estabelecido em diferentes momentos da coleta/produção de dados, haja vista que, no segundo semestre de 2015, a pesquisadora participou de reuniões, movimentos organizados pelos alunos bolsistas Pibid, aplicação de questionário e realização de entrevista. O registro da participação em reuniões e em movimentos sociais não compôs o *corpus* desta investigação.

Bogdan e Bilken (1994) também esclarecem que o estudo qualitativo é aberto aos significados que vão produzindo. Nesta pesquisa, muitas questões foram sendo constantemente resignificadas, ampliando a percepção do estudo. Outrossim, entende-se que, na pesquisa qualitativa, ao valorizar os aspectos descritivos e as percepções pessoais, a compreensão dos sujeitos emerge de seu contexto.

2.3. Trilhando os Procedimentos da Pesquisa e a Produção de Dados

A pesquisa, enquanto ação, instiga a aproximar, criar e buscar compreensões sobre determinado objeto. Isso ocorre a partir de referenciais que orientam a investigação, bem como a escolha e produção de instrumentos que aproximam o pesquisador das pessoas, de seu contexto, de modo que se compreenda o *corpus*. Consoante Gatti (2007, p. 10), “Um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial”.

As inúmeras possibilidades de se trabalhar a pesquisa qualitativa apresenta um universo com infinitos campos de inteligibilidade. Com base nessas possibilidades é que se potencializa a produção do conhecimento. Rey (2005, p. 5), quando diz que “Epistemologia Qualitativa, defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento [...]”, compreende o conhecimento como uma construção, uma produção humana, entendendo que não existe nada pronto. Por esse ângulo, caso se queira conhecer uma realidade, é preciso buscar o sentido, os vastos espaços de inteligibilidade em que os sujeitos da pesquisa constroem conhecimento. A partir de então, são gerados novos espaços de inteligibilidade sobre o estudado, novas articulações e produções de sentidos.

A definição do método de pesquisa foi constituído a partir de estudos, orientações, trocas de ideias, discussões, diálogos e embates junto ao grupo de alunos e professores no seminário de pesquisa da pós-graduação, e, também, por meio de aproximações com os sujeitos da pesquisa. A partir dessas vivências é que se constituem as perspectivas e teorias que fundamentam o estudo, as quais, muitas vezes, são vinculadas aos objetivos estabelecidos e compreensões que se pretende conseguir com a investigação.

Segundo Gatti (2007, p. 55), “Os métodos são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado [...] precisam ser vivenciados em toda a sua extensão, pela experiência continuada pelas trocas”. E esse processo de pesquisa é concebido a partir de todas essas aproximações, visando a compreender os objetivos da investigação.

2.4 Contexto e Local da Pesquisa

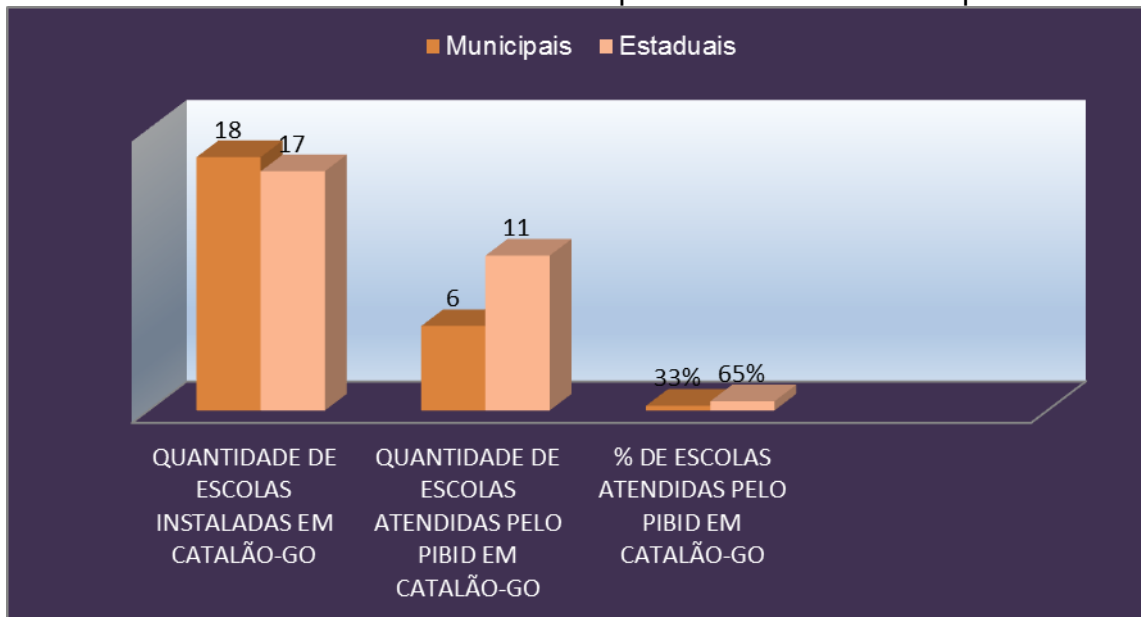
Este estudo foi realizado em Catalão, município situado no Sudeste do estado de Goiás. De acordo com Censo Demográfico de 2010, o município possuía 86.647 habitantes, sendo 81.064 residentes na área urbana e 5.583 habitantes do campo. Em 2015, a estimativa populacional é de 98.737 habitantes. (IBGE, 2016)

Catalão conta com escolas públicas estaduais e municipais; instituições privadas; instituições filantrópicas ou confessionais, que trabalham em regime de convênios com o poder público municipal e estadual; escolas profissionalizantes; e instituições de ensino superior, dentre as quais está a UFG-RC⁴, local de realização desta pesquisa.

Em 2015, a UFG-RC⁵ contava com 20 cursos e com o corpo discente composto por mais de 3.200 alunos regularmente matriculados. (GARCIA, 2015) É preciso destacar que, no município de Catalão, a UFG-RC é a única instituição contemplada com o Pibid, sendo que é realizado em parceria com as redes públicas estadual e municipal.

⁴ No ano de 2016, por meio do Projeto de Lei, o Congresso Nacional decretou a criação da Universidade Federal de Catalão – UFCAT. Conforme o Art. 1º “Fica criada a Universidade Federal de Catalão - UFCAT, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás - UFG, criada pela Lei no 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960.”, todavia a Regional Catalão, Campus I e I, continua na condição de instância da UFG (Março/2017).

⁵ Para conhecer um pouco da história da UFG, consultar: <https://www.catalao.ufg.br/p/6189-historia>.

Gráfico 4: Escolas instaladas no município e escolas atendidas pelo Pibid

Fonte: A autora.

Verifica-se, no Gráfico 4, que a rede estadual é a mais abrangente em termos de atendimento do Pibid. Isso se justifica em razão de esta ser a responsável pela maior parte da oferta dos anos finais do ensino fundamental. Além do que, o critério para as instituições participarem do Pibid, em muitos dos subprojetos, relaciona-se com o desempenho das mesmas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Ressalta-se que os alunos das escolas estaduais e municipais foram os beneficiados pelo Pibid da UFG-RC. Isso está em consonância, pois, com um dos objetivos do Pibid, que é inserir os licenciandos nas escolas da rede pública de educação, mobilizando os professores dessas redes como co-formadores.

A seguir, apresenta-se a relação das escolas participantes do Pibid da UFG-RC no ano de 2015, bem como a distribuição numérica dos bolsistas ID em cada escola. Salienta-se que apenas no subprojeto de História os bolsistas não se dividiram no atendimento à escola, atendendo duas instituições, conforme o Quadro 3.

Quadro 3: Escolas públicas e conveniadas municipais e estaduais do município de Catalão - GO participantes do Pibid em 2015

Escolas municipais e estaduais	Subprojetos do Pibid em 2015	Nº de bolsistas ID por escola	Distância (km) da UFG a escola ⁶
Escola Municipal Francisco Clementino San Tiago Dantas	Sub projeto – Pedagogia	09	550 metros
Escola Municipal Nilda Margon Vaz	Sub projeto – Interdisciplinar	25	5,5 km
Escola Municipal Pedro Netto Paranhos	Sub projeto – Interdisciplinar	16	4,7 km
Escola Municipal Patotinha	Sub projeto – Interdisciplinar	14	2,1 km
Escola Municipal Nilza Ayres Pires	Sub projeto – Ed. Física	06	3,8 km
Escola Municipal Cristina de Cássia Rodovalho	Sub projeto – Pedagogia	05	3,8 km
Colégio Estadual Dona Iaya	Sub projeto – Matemática Sub projeto – Física	12 09	2 km
Colégio Estadual Joao Netto De Campos	Sub projeto – Ciências Sociais	06	3,7 km
Colégio Estadual Polivalente Doutor Tharsis Campos	Sub projeto – Ed. Física	05	3,8 km
Colégio Estadual Anice Cecílio Pedreiro	Sub projeto – Interdisciplinar Sub projeto – Ciências Biológica	06 06	5,5 km
Colégio Estadual Abrahao André	Sub projeto – Física	16	4,3 km
Colégio Estadual Maria das Dores Campos	Sub projeto – Matemática Sub projeto – Psicologia Sub projeto – História Sub projeto – Ciências Biológica Sub projeto – Geografia	05 06 08 12 09	1,2 km
Escola Estadual Professora Zuzu	Sub projeto – Ciências Biológica	03	1,6 km
Escola Estadual Wilson Elias Jorge Democh	Sub projeto – Pedagogia	05	3,9 km
Instituto de Educação Matilde Margon Vaz	Sub projeto – História Sub projeto – Geografia Sub projeto – Letras Sub projeto – Química	08 10 06 06	900 metros
Centro de Ed. de Jovens e Adultos Prof Alzira de Souza Campos	Sub projeto – Geografia	02	3,6 km
Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus	Sub projeto – Ed. Física	05	4,3 km

Fonte: A autora. Elaborado a partir dos subprojetos disponibilizados no seguinte site: <https://PIBID.prograd.ufg.br/p/2985-por-campus-participante>.

⁶As distâncias da UFG até o local das escolas básicas foram pesquisadas no <https://www.google.com.br/maps/>. Apenas a distância da Escola Municipal “Cristina de Cássia Rodovalho” foi medida a partir de um aparelho GPS map, em função dessa instituição ter sido inaugurado em 2015, e não constar no site googlemaps na data da pesquisa.

Conforme exposto no Quadro 3, é notório que as escolas com maior número de subprojetos são as mais próximas da universidade. Não se pode afirmar que a distância é um fator que influencia a escolha dos subprojetos, uma vez que outros aspectos podem direcionar a seleção dos mesmos, tais como: dificuldade de deslocamento dos alunos; baixo valor da bolsa; e receptividade aos subprojetos pela gestão da escola.

Além das instituições participantes do Pibid, Catalão conta ainda com mais 26 escolas municipais (e conveniadas)⁷, 4 escolas estaduais que não participaram do Pibid, e, ainda, o Centro de Convivência Juvenil “Odette Faiad Sebba” e o Centro de Atendimento Educacional Especializado (Caee) Santa Clara, da Associação Pestalozzi, que mantém convênio com as redes estadual e municipal.

Apresentam-se, no Quadro 4, os cursos e matrículas no período de 2011 a 2015 da Regional Catalão da UFG em relação aos cursos de Licenciatura, com os respectivos graus acadêmicos. Não será apresentado o número de matrículas nos cursos somente de bacharelado, por não serem objeto desta pesquisa.

Para a compreensão do Quadro 4, identifica-se como graus acadêmicos dos cursos: “L” - Licenciatura; “LB” - Licenciatura e Bacharelado; “ABI” - Área Básica de Ingresso. Este último era referido pela UFG como “grau não definido”, o que significava que o aluno, no momento de ingresso na universidade, não definia o grau acadêmico.

Ainda vale esclarecer que, no Quadro 4, abaixo, são consideradas as matrículas de entrada no primeiro semestre de cada ano.

⁷ Grau não definido é a nomenclatura atribuída pela UFG à área básica de ingresso do aluno, ou, ainda, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), “ABI (Área Básica de Ingresso) – refere-se à situação em que uma única “entrada” no curso possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de “ciclo básico” por algumas instituições de educação superior) a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas”.(BRASIL, 2015, p. 2)

Quadro 4: Número de matrículas por cursos, graus acadêmicos referente aos primeiros semestres de 2011 a 2015

Curso	Ano														
	2011			2012			2013			2014			2015		
	L	LB	ABI	L	LB	ABI	L	LB	ABI	L	LB	ABI	L	LB	ABI
Pedagogia	199			188			187			188			195		
Ciências Biológicas	173			117			82			78			69		
Educação do Campo										33			73		
Educação Física	168			159			158			165			147		
Psicologia		159			175			196	1		206	1		174	49
Física	49			68			78			65			83		
Química	33		13	38		10	37		10	34		4	99		33
Geografia	117			95			88			87			99		
Letras	204			189			160			171			163		
Matemática	90			97			98			86			83		
Ciências Sociais	1	54		6	41	10	13	33	5	32	28	3	30	14	24
História	1	81		1	84		13	54	6	13	31	27	32	19	20
Total	1035	294	13	958	300	20	914	283	22	952	265	35	1073	207	126

Fonte: A autora. Elaborado a partir do relatório Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) da UFG.

Considerando que os cursos de licenciatura têm uma duração de 4 anos, distribuídos em 8 períodos, com uma oferta, em geral, de 50 vagas, verificou-se que, com exceção do curso de Licenciatura do Campo, todos ofertam, pelo menos, 4 períodos no primeiro semestre de cada ano. Portanto, a oferta seria 200 vagas por curso.

A despeito de uma análise mais pormenorizada, tendo em vista a reprovação, nota-se que alguns cursos mantêm um número de matrículas de modo mais compatível com o quantitativo de vagas, como é o caso da Pedagogia, Letras e Educação Física. Todavia, alguns dos cursos que oferecem a modalidade bacharelado apresentam menor taxa de matrícula na licenciatura.

O curso de História, em 2011 e 2012, teve uma única matrícula na modalidade licenciatura, número foi crescendo até chegar em 32 matrículas de

licenciatura e 19 matrículas na modalidade licenciatura/bacharelado em 2015. Ainda assim, esses números são preocupantes para a área de formação de professores.

Podemos inferir que o Pibid pode ter possibilitado a ampliação do número de alunos em alguns cursos de licenciatura, como a Química, Ciências Sociais e História.

Como se pode ver, o curso de Psicologia não apresentou matrícula inicial na modalidade licenciatura em nenhum dos anos. Mesmo assim, havia 6 alunos da modalidade licenciatura/bacharelado nos projetos do Pibid. Em 2011 e 2012, a totalidade dos alunos optou pela modalidade licenciatura/bacharelado, e, em 2013 e 2014, 99% dos alunos escolheram essa modalidade, o que demonstra o interesse do corpo discente do curso em atuar em ambas as áreas. Em 2015, 78% das matrículas foram em licenciatura/bacharelado e 22% em grau não definido. Como não é foco desta pesquisa, não se apresenta o número de alunos optantes apenas pelo bacharelado.

No Quadro 5, exibe-se o número de bolsistas Pibid por ano.

Quadro 5: Número de Bolsistas do Pibid da UFG - RC - 2009 a 2016

Bolsistas	Ano								Variação percentual 2010-2016
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Alunos ID	-	22	37	61	229	223	212	212	963%
Professor supervisor	-	3	6	10	39	38	37	36	1200%
Coordenador de área	-	3	6	10	21	20	20	19	633%
Total	-	28	49	81	289	281	269	267	953,57%

Fonte: A autora. Elaborado a partir de documentos arquivados na secretaria do Pibid localizada em UFG – Goiânia.

O Pibid, coordenado pela Capes, teve seu primeiro edital publicado em 13 de dezembro de 2007. A seleção de propostas ocorreu em 2008, mas os projetos iniciaram suas atividades em 2009. Em pesquisa realizada na secretaria do Pibid⁸, não foi identificada nenhuma matrícula de alunos bolsistas do programa no ano de 2009. Porém, em pesquisas documentais, evidenciou-se esse ano como início do Pibid na UFG-RC. O plano de trabalho intitulado “Formação Docente, profissionalização e práticas pedagógicas na UFG”, de autoria de Jaqueline Araújo

⁸ Localizada na UFG – Regional Goiânia.

Civardi, aprovado pelo Edital nº001/2011/Capes, mostra um histórico do Pibid, e afirma que a UFG estava concluindo um projeto do Pibid intitulado “Formação de professores em Ciência e Matemática”, aprovado pelo Edital MEC/Capes/FNDE de 2008, e iniciado em fevereiro de 2009. Esse projeto compreende os cursos de Química, Física, Biologia e Matemática das regionais de Goiânia, Catalão e Jataí. Essa informação, portanto, evidencia a existência do Pibid já no ano de 2009.

Nos registros da Secretaria do Pibid consta que, no município de Catalão, o programa iniciou suas atividades em 2010, com o desenvolvimento dos subprojetos de Educação Física e Pedagogia. No início, contou-se com a participação de 22 alunos, e, no ano seguinte, em 2011, ingressaram mais 15 alunos, totalizando 37 alunos ID. Também em 2011, foram criados 6 novos subprojetos, sendo eles os seguintes: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Matemática e Química. Em 2012, houve o registro de 4 novos subprojetos, quais sejam: Ciências Sociais, Letras-Português, Letras-Inglês e Psicologia. Em 2013, criou-se o subprojeto Interdisciplinar, atendendo alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Letras-Português, Letras-Inglês, Pedagogia e Química. No total, contabilizou-se o atendimento a 229 bolsistas ID.

Vale esclarecer que, no momento em que se encerravam os contratos dos bolsistas ID, as bolsas, quando autorizadas pelas Capes, eram substituídas. Porém, em 2014, em função da saída do curso de Letras-Inglês, houve uma pequena redução no número de bolsas. Já em 2015, a redução no número de bolsistas foi decorrente do desligamento de alguns alunos do Pibid, e impossibilidade de inclusão de novos. Em uma reunião do Pibid, a coordenadora institucional informou que as bolsas que ficavam ociosas sumiam automaticamente do sistema, de maneira que não era possível substituí-las.

No Quadro 6, são apresentados os editais vinculados aos subprojetos Pibid da UFG-RC .

Quadro 6: Relação dos editais do Pibid - UFG-RC

Relação dos Editais Pibid – UFG-RC
Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior – IFES
Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior
Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral – IPES
Edital nº 11/2012 CAPES, para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição
Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni

Fonte: A autora. Elaborado a partir da publicação no Diário Oficial.

Vinculando os editais apresentados no Quadro 6 aos subprojetos, participaram do primeiro edital Capes/Pibid/FNDE nº 01/2007 as licenciaturas das Ciências Exatas e da Natureza (Química, Ciências Biológicas, Física e Matemática). Já a partir do Edital nº 02/2009, foram integrados os subprojetos de Educação Física e Pedagogia. O Edital nº 018/2010/Capes não consta no Quadro 6, pelo fato de ter sido encaminhado apenas para as instituições públicas municipais de educação superior, universidades, e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, e não às universidades federais.

Com o lançamento do Edital nº 001/2011, foram incorporados os subprojetos de História e Geografia. Com o Edital nº 011/2012, foram integrados os subprojetos de Ciências Sociais, Letras-Inglês, Letras-Português e Psicologia. E, por fim, com o lançamento do Edital nº 061/2013 Capes/DEB, inseriu-se o subprojeto Interdisciplinar, e também renovados todos os subprojetos acima referenciados, com exceção do subprojeto de Letras-Inglês, que não participou do último edital.

Quadro 7: Período de atendimento dos subprojetos

Áreas/Subprojetos	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Ciências Biológicas									
Física									
Matemática									
Química									
Educação Física									
Pedagogia									
Geografia									
História									
Ciências Sociais									
Letras português									
Letras Inglês									
Psicologia									
Interdisciplinar									

Fonte: A autora.

A partir de 2011, não constam nos editais as áreas de conhecimento prioritárias atendidas pelo programa. Nessa ocasião, deu-se abertura para a inserção de novas áreas, possibilitando a ampliação dos atendimentos.

2.5 Sujeitos Participantes da Pesquisa

Participaram deste estudo 145 bolsistas de ID. Para a escolha dos sujeitos, foram considerados os alunos participantes dos subprojetos do Pibid dos cursos de licenciatura da UFG-RC, nas seguintes áreas: Ciências Biológicas, Física, Química, Matemática, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia, Letras, Português e Interdisciplinar. Todos os 212 bolsistas ID da referida instituição foram convidados a participar da pesquisa. Contudo, apenas 145 estudantes aceitaram participar da mesma.

Para a entrevista, definiu-se participação de 2 bolsistas por subprojeto, levando em consideração a importância do envolvimento de sujeitos de diferentes áreas da licenciatura para a pesquisa. Os códigos criados para identificação dos sujeitos foram: “P” para participante, juntamente com “1” ou “2”, em referência ao primeiro ou segundo bolsista de cada curso entrevistado. Ainda, estabeleceu-se a letra inicial do nome do curso de licenciatura, e, no caso da Psicologia, adotou-se “PS”, em distinção à Pedagogia, designado com a letra “P”.

Quadro 8: Caracterização dos alunos bolsistas ID Pibid – UFG-RC

Curso	Nº de Bolsistas ID		(%)	Sexo		Faixa etária		
	Regional Catalão	Participantes da Pesquisa		Feminino	Masculino	18 a 24 anos	25 a 29 anos	Acima de 30 anos
Ciências Biológicas	21	20	95%	13	7	14	5	1
Ciências Sociais	6	6	100%	5	1	4	1	1
Educação Física	16	12	75%	6	6	10	1	1
Física	25	16	64%	6	10	14	2	
Geografia	21	12	57%	4	8	10		2
História Interdisciplinar	8	5	63%	2	3	2		3
Letras/ Português	61	28	46%	23	5	22	3	3
Letras/ Português	6	6	100%	3	3	4		2
Matemática	17	11	65%	6	5	11		
Pedagogia	19	17	90%	16	01	8	5	4
Psicologia	6	6	100%	4	2	6		
Química	6	6	100%	2	4	3	2	1
Total	212	145	68%	90	55	108	19	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos dados advindos dos questionários no ano.

Em nível nacional, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) (2004, 2014), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revela um avanço em relação às matrículas de estudantes com idade entre 18 e 24 anos que frequentam o ensino superior. Esse percentual passou de 32,9% em 2004 para 58,5% em 2014. Esses dados demonstram uma expansão na educação superior brasileira, o que, provavelmente, ocorre em decorrência do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que oferece cursos de licenciatura noturnos e cursos a distância. Esse quadro também se justifica pela expansão da rede privada na oferta de cursos superiores. Na mesma direção, pesquisa com bolsistas Pibid da UFG-RC mostrou que 74 % está na faixa etária entre 18 e 24 anos, 13% entre 25 a 29 anos, e 13% acima de 30 anos de idade.

Em relação ao sexo, esta pesquisa mostra que 61% dos bolsistas ID do Pibid da UFG-RC são do sexo feminino e 39% do sexo masculino.

2.6 Procedimentos e Instrumentos de Coleta e Produção de Dados da Investigação

Foi elaborado um roteiro de questionário fechado contendo 23 questões versando sobre caracterização, organização e funcionamento dos subprojetos Pibid da UFG-RC. As questões foram construídas observando-se os objetivos da pesquisa, e, ainda, os objetivos e diretrizes do Pibid. Para Rey (2005), o questionário é a técnica mais utilizada na pesquisa tradicional no estudo da subjetividade. E a modalidade fechada é utilizada para obter informações objetivas, que sejam apropriadas de descrição e que possam adquirir diferentes significados por meio da relação com outras informações, como a infraestrutura de uma instituição.

Trabalhar com o questionário fechado possibilita caracterizar a organização e o funcionamento dos subprojetos Pibid da UFG-RC a partir da compreensão dos alunos ID. Neste estudo, acredita-se que esse instrumento de coleta de dados é representativo por considerar todos os alunos ID presentes em sala de aula, abrangendo, no caso desta pesquisa, 145 participantes.

Na entrevista, o número de participantes foi reduzido, sendo selecionados 24 bolsistas ID. A entrevista é classificada por Rey (2005, p. 49) como um instrumento “[...] que se aplica em um momento concreto e que é assumida pelas respostas diretas do sujeito diante de uma sequência de perguntas estabelecidas a priori”.

Nesta pesquisa, buscando evitar que a entrevista acontecesse de forma instrumental, o contato com os alunos bolsistas ID na aplicação dos questionários e nos demais momentos que antecederam as entrevistas foi de grande importância. Segundo Rey (2005), o processo conversacional faz com que as intervenções do pesquisador tenham um caráter espontâneo e reflexivo, a partir de processos ativos.

Manzini (2004) esclarece que a entrevista semiestruturada é conhecida como semidiretiva, uma vez que suas questões são direcionadas ao objetivo da pesquisa. Para tanto, é preciso elaborar um roteiro, que deve ser revisto e adequado. Além disso, orienta-se “[...] por meio de juízes, a realização de projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar o roteiro e a linguagem”. (MANZINI, 2004, p. 1)

Ainda é preciso levar em consideração que, na realização de entrevista, o entrevistador “[...] não se limita a escuta e ao registro de informações [...] ao coletar os dados, o pesquisador estabelece relações e tira conclusões parciais que depois serão utilizadas nas análises”. (ZAGO, 2003, p. 306)

Nesta pesquisa, elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturado contendo 4 grupos de questões, totalizando 20 perguntas, versando sobre os seguintes aspectos: o processo de ingresso na licenciatura; o ingresso no Pibid; o conhecimento sobre o programa, sua organização e estruturação; e identidade profissional. Algumas das questões foram alicerçadas a partir do roteiro de entrevista da pesquisa de Rocha (2013).

O roteiro de entrevistas foi encaminhado para 3 professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC, membros da linha de pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão”, para que pudessem adequar o instrumento. O material também foi enviado para duas bolsistas ID do Pibid, a fim de que elas participassem da versão piloto da entrevista.

Esses procedimentos referidos acima foram adotados com vistas à análise semântica dos instrumentos, o que, segundo Pereira (2009), torna possível avaliar se as instruções estão adequadas (em relação à facilidade de leitura e entendimento); se há palavras que os indivíduos não entendem; o tempo médio dispensado para responderem todas as questões; a adequação do tamanho da fonte; e se os entrevistados se sentem incomodados em responder algum item.

Para dar início à coleta de dados, foram encaminhados 35 e-mails e realizadas 14 visitas aos coordenadores do Pibid, para agendamento da aplicação dos questionários. Após o aval dos coordenadores, houve 14 momentos de aplicação de questionários. Foram analisados apenas 12 subprojetos, mas os cursos de Pedagogia e Física se subdividem e se reúnem em momentos distintos, de modo que foram necessários 14 encontros para a aplicação do instrumento.

Os procedimentos de coleta de dados envolveram duas etapas: a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas.

2.6.1 Aplicação de Questionários

Nos momentos de encontro com os sujeitos da pesquisa, a pesquisadora se apresentava e falava de forma sucinta sobre o projeto de pesquisa. Em seguida, apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que assegura os direitos dos participantes das pesquisas, que é voluntária.

Aplicar o questionário na primeira etapa da coleta de dados foi de vital importância por contribuir com a revisão do roteiro de entrevista. Conforme Bogdan e Bilken (1994, p. 210), é necessário que se “Planifique as sessões de recolha de dados à luz daquilo que detectou em observações prévias [...]”.

Nesta pesquisa, a aplicação de questionário despertou a necessidade de se repensar o roteiro de entrevista, com vistas a atingir os objetivos estabelecidos de forma satisfatória. Haja vista que a entrevista era semiestruturada, o sujeito tinha liberdade e espaço para falar, aprofundando as questões apresentadas. Quando da aplicação dos questionários, foram anotadas, em um caderno de bordo, as percepções e impressões que chamavam a atenção do pesquisador. Esses registros foram importantes para se repensar o roteiro de entrevista, como também analisar os dados.

2.6.2 Realização das Entrevistas

A segunda etapa da coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas. Para participar, foram selecionados 2 alunos bolsistas por subprojeto. A escolha de um deles foi por sorteio e do por indicação dos alunos de ID. Vale esclarecer que os alunos podiam indicar um colega a partir de diversas situações/condições priorizadas por eles próprios, de modo que eles mesmos definiram os critérios de indicação.

As entrevistas ocorreram conforme disponibilidade de cada bolsista. Os convites para a participação nas mesmas foram feitos por meio de WhatsApp e e-mail. As respostas aos convites foram, em maioria, obtidas rapidamente. E nos poucos casos em que não se obteve retorno, foi feito contato com outros alunos, no propósito de se conseguir o número de telefone dos sujeitos, e, assim, dar andamento nos agendamentos. Registra-se, aqui, o quanto a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) facilita o trabalho do pesquisador, promovendo sua interação com o pesquisado. Com isso, estreita-se uma relação de confiança, o que é importante fator para o envolvimento na investigação. (FLICK, 2009)

Foram realizadas e gravadas 24 entrevistas individuais semiestruturadas. Para Manzini (1990/1991, p. 154), “[...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir

informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas”. A partir das entrevistas, foram obtidas 13 horas, 53 minutos e 13 segundos de gravação, as quais foram transcritas. Posteriormente, foram realizadas as textualizações, que têm como objetivo a reorganização do texto resultante da transcrição, de modo a facilitar a leitura e a compreensão das ideias. (GATTAZ, 1996)

2.7 Análise dos Dados

A metodologia de Análise Textual Discursiva foi a abordagem utilizada para análise de dados e informações da pesquisa (questionários e entrevista), com vistas à produção de novas compreensões, e, logo, reconstrução de conhecimentos. Os dados advindos dos questionários foram organizados em gráficos e quadros, para posterior descrição e análise qualitativa. Na Análise Discursiva, tem-se como ponto principal a unitarização e caracterização, etapas fundamentais para que novas compreensões possam ser constituídas.

Moraes e Galiazi (2011, p. 119) afirmam que “[...] análise textual discursiva mais do que um conjunto de procedimentos definidos constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo [...] participando de sua reconstrução”. Essa metodologia foi extrema importância para este trabalho, que foi construído, também, a partir das vivências dos alunos bolsistas ID Pibid, o que contribuiu para a compreensão do processo e das reconstruções dos significados produzidos pelos participantes.

A Análise Textual é descrita por Moraes e Galiazi (2011) como um processo que se inicia com uma desmontagem dos textos do *corpus*, também chamado de unitarização, e, nele, os textos são separados em unidades de significado. Nesse andamento, as unidades de significado já estão impregnadas com os dados dos materiais analisados, em função das transcrições terem demandado um longo tempo de dedicação, visto que as gravações em áudio resultaram em quase 300 páginas transcritas. Isso propiciou à pesquisadora uma intensa impregnação e, conseqüentemente, uma construção “viva” dos dados e análise da pesquisa.

Após realização das transcrições das entrevistas, foram realizadas leituras flutuantes e, a partir dos assuntos que apareciam com mais frequência na fala dos

bolsistas ID, foram estabelecidas relações e elaboradas categorias para agrupamento de todos os excertos (fala dos bolsistas ID). Portanto, a partir da unitarização e da interpretação, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização pela reunião das unidades de significado semelhantes. Isso pode gerar vários níveis de categorias de análise, sempre em consonância com o objetivo da pesquisa.

Posteriormente, iniciou-se um processo de leitura dos excertos que já estavam dentro de cada categoria, e, a partir dos relatos dos bolsistas, foram surgindo as subcategorias. Então, novamente os excertos foram separados e agrupados dentro de suas respectivas subcategorias.

Para análise do material obtido a partir das entrevistas, adotou-se o seguinte referencial teórico: para a identidade docente, embasou-se em autores como Pimenta (2002, 2005, 2010) e Goodson (2007); para a discussão sobre professor reflexivo, Alarcão (1996), Contreras (2012), Freitas (2002), Freire (2015), Pimenta (2002); e para fundamentar a temática da profissionalização docente, baseou-se em Contreras (2012), Flores (2014), Freitas (2002) e Pimenta (2010).

A partir das análises dos dados e das análises dos resumos do que apontam as pesquisas que discutem o “Pibid e a formação de professores”, surgem novas compreensões do *corpus* de pesquisa, reformuladas a partir de uma visão crítica do referencial teórico, e atualizadas pelas contribuições das pesquisas selecionadas.

Esse processo de análise, para Moraes (2003), pode ser comparado com uma tempestade de luz. Isso porque a Análise Textual Discursiva pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que se observa. No capítulo III, apresenta-se a organização e funcionamento do Pibid UFG – RC.

CAPÍTULO III

A ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PIBID UFG – REGIONAL CATALÃO

Neste capítulo, apresenta-se a organização e o funcionamento dos 12 subprojetos do Pibid da UFG-RC em funcionamento à época da pesquisa, referentes aos seguintes cursos: Ciências Biológicas (CB), Ciências Sociais (CS), Educação Física (EF), Física (F), Geografia (G), História (H), Interdisciplinar (I), Letras (L), Matemática (M), Pedagogia (P), Química (Q) e Psicologia (PS). Esses subprojetos foram produzidos pelos coordenadores de área do Pibid da referida instituição, a partir de orientações dos editais, a fim de serem encaminhados para a elaboração do projeto institucional da UFG.

A elaboração dos subprojetos é realizada de acordo com o “Formulário de Detalhamento do subprojeto por área de conhecimento”, que, por ser pequeno e limitado, não apresenta campo/espço para referencial teórico. Sendo assim, optou-se por demarcar a proximidade entre os objetivos presentes nos subprojetos Pibid UFG-RC e os estabelecidos pelo próprio programa, constantes no regulamento anexo à Portaria da Capes nº 096/2013, conforme evidenciado no Quadro 9:

Quadro 9: Proximidades dos objetivos do Pibid - Capes presentes nos subprojetos Pibid UFG-RC

Objetivos do Pibid Capes	Subprojetos das Licenciaturas											
	CB	CS	EF	F	G	H	I	L	M	P	Q	PS
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 licenc. no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oport.de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.												
V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;												
VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas;												
VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.												

Fonte: A pesquisadora. Elabora a partir dos dados dos subprojetos das licenciaturas UFG-RC.

Na descrição dos subprojetos, em algumas licenciaturas, não fica evidenciado o atendimento a determinados objetivos macro propostos pela Portaria da Capes nº 096/2013. É o que se nota em relação ao segundo objetivo que, conforme Quadro 9, consta em apenas dois subprojetos. Todavia, compreende-se que as ações propostas, como um todo, contribuem para o atendimento a determinados objetivos macro. Também se evidenciou uma grande preocupação com o atendimento aos

objetivos IV e VI, que estão claros na descrição de todos os subprojetos Pibid das licenciaturas da UFG-RC.

É interessante que esses mesmos objetivos IV e VI, priorizados pelos subprojetos, também foram levantado com frequência pelos bolsistas. Em função disso, foram considerados categoria desta pesquisa.

Como foi apresentado anteriormente, a preocupação das licenciaturas é com a elaboração dos subprojetos. Sendo assim, para a compreensão de como os alunos acessam esses subprojetos, é que será discutido o modo como que os bolsistas compreendem os subprojetos.

Considerando que a divulgação das vagas do Pibid para os alunos da licenciatura é um dos aspectos que fazem parte da organização e funcionamento do programa, busca-se compreender de que forma esses alunos têm acesso à divulgação das vagas do Pibid. Pelas respostas dadas pelos bolsistas ID às entrevistas, constatou-se que essa divulgação ocorreu por parte dos colegas de curso, dos alunos veteranos do Pibid, e dos professores e coordenadores de curso.

A seguir, delineia-se o processo de conhecimento da organização e do funcionamento dos subprojetos Pibid da UFG-RC.

3.1 Organização das Ações Docentes na Escola e o Modo de Funcionamento

Os subprojetos dos cursos de licenciaturas da UFG-RC foram organizados de modo a caracterizar a estrutura e funcionamento do programa. Compreender a organização das ações docentes na escola é, inicialmente, idealizar esse espaço como *lócus* de aprendizagem, haja vista que pode contribuir com a relação de aprendizagem e com o desenvolvimento dos bolsistas do programa. Libâneo (2004) chama a organização escolar de prática educativa. Neste estudo, tomam-se como base as experiências escolares vivenciadas pelos bolsistas ID na educação básica, no propósito de compreender a organização escolar.

3.1.1 Ações Desenvolvidas pelos Bolsistas ID na Sala de Aula da Educação Básica e Frequência

O modo de organização do Pibid em relação aos processos de ensino e aprendizagem na escola compreende: o processo de conhecer a escola, o diretor e os funcionários; a observação da rotina da instituição; e a prática dos professores.

Excerto 01 - Conhecer, conversar com o diretor, conversar com os professores, de saber como é a relação deles com a turma. (P2/ PS)

É importante, para o desenvolvimento dos bolsistas ID, conhecer a escola; compreender a existência dessa instituição como cumprimento da função social de socialização do saber; e, ainda, entender sua organização e funcionamento, processos que são constituídos por princípios estabelecidos ao longo do tempo, formando a cultura escolar. A partir dessa vivência, visualiza-se a relação construída entre alunos e equipe escolar, o que torna possível pensar nas seguintes questões: de que forma é elaborado o conhecimento; como são pensadas as atividades; qual é a função de cada colaborador no processo educativo, entre outras.

Vasconcellos (1993), ao tratar da importância do professor conhecer o que se passa com os alunos e o que eles sentem, afirma que “[...] conhecer a realidade dos educando implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos”. (VASCONCELLOS, 1993, p. 48) Porquanto, conhecer os alunos em seus contextos, compreender suas necessidades e entender como é possível atuar de forma significativa, são aspectos que interferem no modo de funcionamento das atividades e na relação entre professor, aluno e conhecimento. Tudo isso é primordial para os bolsistas pensarem na forma como irão atuar nas escolas.

É preciso considerar que, no processo inicial de conhecer as escolas, os bolsistas ID realizam ações que os permitem conhecer as especificidades dos alunos e da equipe escolar, bem como realizar observações e assistir às aulas. Esses são eventos de aprendizagem que, a princípio, possibilitam a construção de uma relação de confiança entre bolsistas ID e alunos da educação básica, o que é importante para as ações a serem realizadas no desenvolvimento do Pibid.

Por esse prisma, “[...] o ensino deve sempre respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz consigo a escola. Tais conhecimentos exprimem o que poderíamos chamar de identidade cultural do aluno”. (FREIRE & CAMPOS, 1991, p. 5)

Excerto 02 - Primeiro a gente fez toda a questão da observação, então a gente foi observar essa sala de aula, os alunos, depois fomos realizar as entrevistas, tudo demandou um processo bem lento, mas que precisava está constantemente na escola. (P1/EF)

As entrevistas, de acordo com Libâneo (2004), podem ser usadas como técnica de ensino e aprendizagem na sala de aula. A observação, por sua vez, é utilizada como atividade científica, a partir da qual é possível obter conhecimentos seguros sobre um fenômeno da realidade que venha a agregar valor à formação inicial dos alunos.

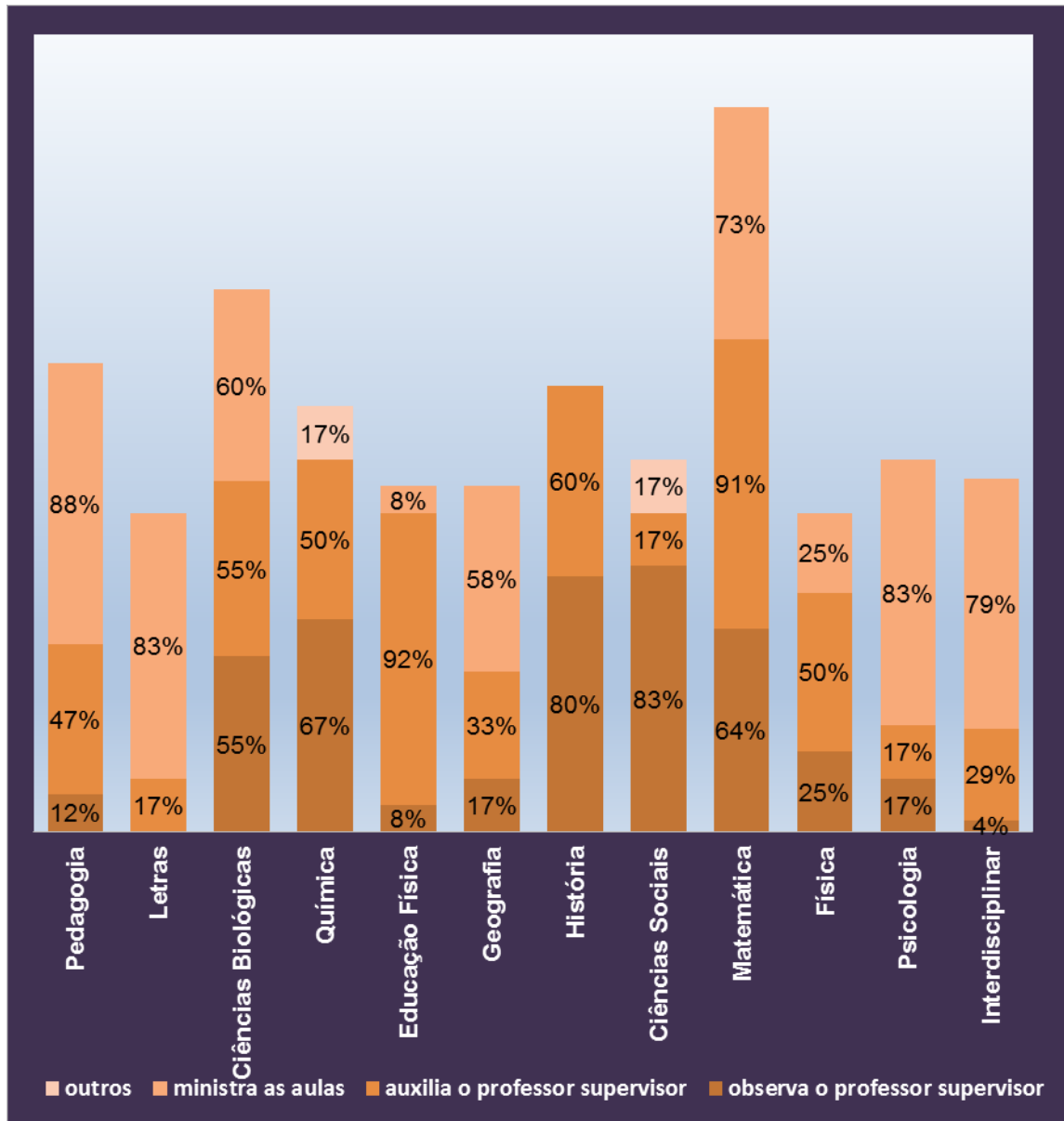
De acordo com Libâneo (2004), a observação pode ser assistemática, quando não há intervenção do observador; ou sistemática, quando se estabelecem etapas e objetivos a serem alcançados. No caso das ações do Pibid, na maioria das vezes, as ações são sistemáticas, posto que os bolsistas ID as planejam.

Ainda tendo em causa o conhecimento da escola e da equipe escolar, é necessário realizar uma apresentação pessoal dos bolsistas ID, como também dos objetivos do projeto; e, ainda, evidenciar as expectativas de aprendizagem colocadas para o grupo, ressaltando as possibilidades de melhoria, tanto da escola quanto da aprendizagem de todos.

Para a equipe receptora da escola, é salutar conhecer a organização do trabalho do Pibid e os dias de atuação dos bolsistas ID, a fim de que se possa melhor organizar e conhecer de que forma são pensadas as temáticas e atividades. Também é relevante compreender como se dá o envolvimento de toda a equipe escolar, dos alunos e bolsistas nas ações do programa. Entende-se que o cotidiano da escola deve ser espaço e tempo de identificação de demandas, reflexão e ação do fazer pedagógico.

A organização das ações desenvolvidas pelos bolsistas ID na sala de aula são diferenciadas por subprojetos, conforme demonstrado no Gráfico 5:

Gráfico 5: Ações desenvolvidas pelos bolsistas de ID na sala de aula da educação básica



Fonte: A autora. Elaborado a partir dos questionários/2016.

Pelo Gráfico 5, compreende-se como os bolsistas ID se posicionam frente às ações do Pibid. Vale esclarecer que, para cada barra no gráfico, a somatória ultrapassa a 100%. Isso ocorre porque um mesmo subprojeto pode apresentar até quatro ações e, para cada ação, tem-se a participação de bolsistas ID.

Estabeleceram-se como objeto de análise as ações que mais tiveram respostas, como, por exemplo, o subprojeto de História e Ciências Sociais, em que mais de 80% de bolsistas responderam que atuam nas salas de aula observando o professor supervisor. Igualmente, nos cursos de Pedagogia, Letras e Psicologia, mais de 80% das respostas confirmaram que os bolsistas ministram aulas. Nos

cursos de Educação Física e Matemática, mais de 90% dos bolsistas se colocam na condição de auxiliares do professor supervisor. São diferentes posicionamentos sobre o mesmo questionamento, realçando a organização das ações desenvolvidas pelos bolsistas de cada subprojeto.

O posicionamento dos alunos sobre sua atuação em sala de aula é importante para se conhecer o sentido construído por eles a partir de suas experiências no Pibid. Trata-se de compreender como se colocam perante a sala de aula, e o que realizam nos ambientes internos e externos à escola.

Em relação à organização das ações docentes na escola, os bolsistas ID declaram atuar em ações que perpassam o ambiente da sala de aula e que podem potencializar o próprio desenvolvimento, como no momento em que orientaram os alunos da escola básica a implantar o Grêmio Estudantil. É o que confirma o relato abaixo:

Excerto 03 - Tem dias que a gente ajuda a professora a fazer uma atividade diferente, tem dia que tem reunião para discutir coisas dos alunos, como no momento eles estão querendo montar o grêmio, então, a gente tem que dar palestras. (P1/CS)

As ações docentes são organizadas de modo a contribuir com o desenvolvimento dos bolsistas ID em diferentes âmbitos, para além das salas de aulas. É evidente que a aprendizagem ocorre a partir das observações de todo o processo escolar, das orientações dos coordenadores de área, dos auxílios ao professor supervisor no momento de ministrar as aulas.

Por esse motivo, as ações necessitam ser muito bem planejadas, buscando fortalecer a relação de confiança entre os envolvidos para, então, constituir vínculos afetivos que permitam a realização de um trabalho significativo para todos participantes das ações do Pibid. Segundo Freire (2015), é importante que o educador não se limite ao âmbito da sala de aula, mas considere o contexto social e político do aluno.

Sobre a organização da frequência dos bolsistas ID às escolas, não existe um consenso, uma organização definida entre os subprojetos. A seguir, são apresentados os discursos de dois bolsistas ID, que tratam do número de vezes que frequentam as escolas.

Excerto 04 - Toda quinta-feira nós vamos para o colégio. (P2/L)

Excerto 05 - Nós temos reuniões semanais na escola, só que em nosso grupo, o professor deixou livre, por exemplo, nós podemos ir segunda, terça, quarta, de noite, a tarde, de manhã, então, nós estamos livres nisso. Nós que definimos o horário que fica melhor para nós. (P2 /F)

O discurso do P2/L traz um aspecto bem definido da forma como é organizada a frequência às escolas. No subprojeto de Letras, todos os bolsistas ID responderam que frequentam a escola de educação básica uma vez por semana, apresentando uma frequência definida a priori junto aos bolsistas ID, coordenador de área e professor supervisor.

A organização da frequência dos bolsistas na escola é definida a partir de diferentes aspectos. No subprojeto de Física, o bolsista P2/F apontou que essa organização é livre, sendo que os próprios bolsistas definem o melhor dia para a realização de suas ações na escola. Essa liberdade justifica o fato de que, nesse subprojeto, 19% dos bolsistas disseram frequentar escola básica mensalmente, 13% quinzenalmente, 25% duas vezes na semana e 44% uma vez na semana. Percebe-se que, tendo em vista que os bolsistas são livres para organizar os dias de frequência à escola, há uma disparidade em relação ao número de vezes que isso ocorre, visto que não há uma orientação sistemática sobre a frequência.

Nos excertos 06, 07, 08, os bolsistas ID consideraram que fatores relacionados à organização curricular do curso, como a demanda da escola básica, a disponibilidade dos professores supervisores, e o número de bolsistas ID, direcionam e dificultam a organização da frequência às escolas.

Excerto 06 - Nós temos que programar, por exemplo, eu tenho aula todos os dias da semana de manhã, aí um dia, eu não vou ter aula na quinta-feira de manhã, aí eu vou para escola. É dessa forma que funciona, só que como a gente está tendo aula todos os dias de manhã, a único dia que está tendo jeito para eu ir para escola é na quarta e na quinta. (P2 /CB)

Excerto 07 - Depende do calendário da escola. A escola que vai estipular os dias que nós vamos. (P1/I)

Excerto 08 - Como a gente tem quatro dias da semana para desenvolver o Pibid, nós fomos direcionados a uma ou até duas vezes por semana, porque como são muitos Pibidianos e são só duas escolas direcionadas ao nosso departamento, então nós temos que ficar intercalando, então ficou um dia para cada dupla. (P2 /G)

No caso do subprojeto de Ciências Biológicas, a frequência à escola ocorre de acordo com a disponibilidade dos alunos. O bolsista P2/CB, por exemplo, frequenta uma vez por semana a instituição. Mas, 85% dos bolsistas do mesmo subprojeto declararam que a frequentam duas vezes por semana. Em função da extensa carga horária do curso de Ciências Biológicas, que é em período integral, há dificuldade de se ter uma organização dessa frequência. Nesse caso, o bolsista ID depende do dia que não tem aula na universidade para ir à escola. E, nesse subprojeto, há alunos em diferentes níveis/turmas, de maneira que é difícil haver disponibilidade de horário em comum por parte de todos eles.

No subprojeto Interdisciplinar, a bolsista P1/I diz que a frequência é organizada a partir da definição da escola. Nesse subprojeto, 18% dos bolsistas disseram frequentar a instituição mensalmente, 25% quinzenalmente, 11% duas vezes na semana, e 46%, uma vez na semana. Levando em conta que esse subprojeto atende mais de uma escola, supõe-se que essa disparidade ocorra em função da disponibilidade de cada instituição.

No subprojeto de Geografia, a frequência à escola é alternada em função do número de bolsistas. Assim, 67% dos bolsistas frequentam uma vez por semana, 17% duas vezes por semana e 17%, quinzenalmente.

Pelos dados apresentados, notou-se que, no subprojeto de Geografia, é preciso alternar os dias da frequência dos bolsistas ID à escola, a fim de que não haja muito bolsistas em um único dia. Já no subprojeto de Física, os alunos têm a liberdade de frequentarem no dia que quiserem. Contudo, há risco de se ter um número excessivo de bolsistas ID na escola em um mesmo dia, ou, ainda, de não haver bolsista em um dia, levado ao prejuízo do andamento do projeto. Diante disso, cabe indagar como é organizada a frequência dos subprojetos, uma vez que há bolsistas que frequentam a escola duas vezes por semana, e, outros, apenas uma vez por mês.

A Portaria nº 096 de 2013, em seu art. 4º, traz a definição da carga horária a ser cumprida.

São deveres do bolsista de iniciação à docência: I – participar das atividades definidas pelo projeto; II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente. (BRASIL, 2013, p. 13)

Desse modo, para organização da frequência dos bolsistas, o programa institui um controle de frequência, conforme modelo disponibilizado no site da UFG. Consta, ainda, no termo de compromisso do bolsista de supervisão, cláusula quarta, que é dever do professor supervisor controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do programa.

No subprojeto Pibid da UFG-RC, a frequência é registrada, em determinados momentos, em uma lista de assinatura. Foi o que disse o P1/M:

Excerto 09 - Às vezes tem até uma lista para gente assinar os nomes, que dia que foi, é, com qual professora, qual foi o horário. (P1 /M)

O que se percebe é que, mesmo quando se registra a frequência, não há uma regularidade nessa prática. Conforme o excerto 10, “Às vezes *tem até uma lista para gente assinar os nomes*”.

Essa é uma situação que cabe ser repensada pela coordenação de gestão, coordenação de área, e pelos professores supervisores, considerando que, por vezes, a escola, além de receber os bolsistas, também recebe estagiários, o que pode levar a um “inchaço” nesse espaço. Assim, uma organização sistemática de frequência à escola, informada com antecedência aos gestores da mesma, não seria uma boa opção? Como exemplo, destaca-se a ação da Escola “Maria das Dores Campos”, que, na época desta pesquisa, recebia cinco subprojetos, contabilizando a presença de 40 bolsistas de ID.

O número do projeto pode não ter um caráter negativo, ao contrário, “[...] o desenvolvimento de dois ou mais projetos na mesma escola pode potencializar significativamente a ação da universidade na escola pública, inclusive articulando projetos de diferentes programas”. (MENDONÇA et al., 2015, p. 165)

Freire (1987) apresenta o conceito de interdisciplinaridade como sendo um processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, abordando e problematizando o contexto social e cultural. Portanto, essas questões devem ser discutidas no contexto de cada escola.

Quando os bolsistas ID foram questionados sobre a frequência e o acompanhamento pelo coordenador de área na escola básica, eles apontaram que 57% dos coordenadores de área participam com frequência junto à escola básica,

30% mencionaram que eles participam apenas às vezes, e 13% relataram que não há acompanhamento pelo coordenador de área. Essa participação reflete na organização e funcionamento do Pibid, e, por isso, cabe ser repensada e discutida.

Essa subcategoria revelou que a frequência aos subprojetos é organizada desde a abertura e liberdade que os coordenadores dão aos bolsistas, para decidirem o melhor dia para frequentarem as escolas, levando-se em conta a extensa carga horária do curso de licenciatura ou não; se essa frequência pode ser estipulada pela escola receptora; e a disponibilidade do professor supervisor. Sendo assim, não existe uma definição comum do modo de funcionamento da frequência dos diferentes subprojetos da UFG-RC nas escolas de educação básica.

Depreende-se que, em razão da forma como as licenciaturas são estruturadas, não viabilizam a presença dos bolsistas ID nas escolas. No mais, a sobrecarga dos bolsistas dos cursos integrais e dos professores supervisores é um fator que dificulta a organização da frequência dos mesmos nas instituições escolares, considerando que uma das maiores dificuldades levantadas pelos bolsistas ID é a falta de tempo para dedicação ao Pibid.

Excerto 09 - O tempo que eu tenho para dedicar somente ao Pibid é muito pouco. (P1/CB)

Excerto 10 - Eu acho que o mais difícil é porque o nosso curso é integral, então, as vezes, a gente até queria fazer mais do que as vinte horas, por exemplo, que a gente tem que cumprir, mas a gente não consegue. (P1/PS)

Excerto 11 - A maior dificuldade é conciliar o Pibid com todas as atividades da graduação porque o Pibid requer tempo para planejar aula, para ir para escola, para trabalhar na escola. (P2/I)

Entende-se que a presença na escola básica é uma das oportunidades que os bolsistas ID têm para ministrarem diversas ações com o escopo de transmitir conhecimentos de forma tranquila, prazerosa e significativa, como: oficinas, jogos, brincadeiras, danças, sequências didáticas, aulas expositivas, experimentos, aulas práticas, palestras, feiras culinárias, feira de ciências, além de projetos vinculados às diferentes estratégias metodológicas e recursos.

3.2 Estratégias Metodológicas/Pedagógicas, Recursos e Materiais Pedagógicos na Escola

Neste subitem, aborda-se o uso e as escolhas das estratégias metodológicas/pedagógicas e recursos pelos bolsistas ID. Para tanto, apresenta-se o posicionamento do bolsista ID, que discorreu sobre o projeto que utiliza a estratégia metodológica da História de Vida, objetivando compreender a relação do aluno com a escola.

Excerto 01 - Para entender um pouco essa relação do aluno com a escola, com os professores, com a comunidade escolar, tentando buscar entender a importância dessa escola na vida desse aluno, no cotidiano, para ver se entende que é um sujeito e que também constrói história e não só recebe a história e pronto. Ele também ajuda na construção dessa História. (P2/H)

Como se pode notar, os bolsistas ID buscam realizar ações que levem os alunos a se perceberem como sujeitos ativos e a se desenvolverem, tornando-se mais autônomos no decorrer de seu processo escolar e ao longo da vida. Rego (2014), motivado em Davidov, afirma que a escola precisa ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais para que eles se apropriem dos conhecimentos acumulados. Para além da transmissão de conteúdos, é importante ensinar os alunos a pensarem, a buscarem novas possibilidades para se tornarem autônomos nas suas ações e relações.

O bolsista ID P1/EF destacou que, em seu subprojeto, trabalha tendo como suporte conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de forma articulada com temas do cotidiano dos alunos. Orientado pelo coordenador de área, participa ativamente das atividades voltadas para práticas corporais. O bolsista ID ainda disse que utiliza o autor Saviani como referencial em suas ações para discutir as teorias críticas da Educação.

Excerto 02 - Nós trabalhamos os conteúdos norteados a partir dos PCN, trabalhando a questão do gênero, sexualidade temas transversais, meio ambiente, e discutindo com os alunos sobre temas do cotidiano. Nosso arcabouço teórico do Pibid é trabalhar com as teorias críticas da educação, por exemplo, Saviani trabalha com a abordagem crítica da educação. (P1/EF)

Nesse subprojeto, realiza-se uma diversidade de ações e estratégias didáticas, tendo maior destaque os jogos didáticos, brincadeiras e aulas expositivas. Lopes (1991) compreende que o professor criativo está sempre buscando inovar sua prática a partir da variação das estratégias e técnicas de ensino.

O Quadro 10 apresenta as ações e estratégias didáticas realizadas pelos bolsistas ID de cada subprojeto.

Quadro 10: Ações e estratégias didáticas desenvolvidas na escola

Curso	Oficinas pedagógicas	Jogos didáticos	Contação de história	Brincadeiras	Aula expositiva	Experimentos	Outras	Total Bolsistas ID
Pedagogia	82%	47%	100%	59%	47%	12%	12%	17
Letras	33%	0%	100%	83%	100%	0%	0%	6
Ciências Biológicas	95%	95%	0%	60%	80%	65%	25%	20
Química	83%	50%	0%	0%	50%	83%	17%	6
Educação Física	75%	83%	33%	92%	92%	33%	25%	12
Geografia	17%	100%	8%	25%	83%	8%	17%	12
História	100%	0%	0%	0%	80%	0%	0%	5
Ciências Sociais	100%	0%	0%	0%	67%	0%	0%	6
Matemática	100%	82%	9%	18%	82%	0%	0%	11
Física	0%	13%	6%	0%	38%	75%	6%	16
Psicologia	83%	0%	0%	17%	83%	0%	83%	6
Interdisciplinar	68%	89%	50%	79%	75%	21%	4%	28
Total								145

Fonte: A autora. Elaborado a partir dos questionários/2016.

Destacam-se, em cada subprojeto, as seguintes ações e estratégias: na Pedagogia, contação de história e oficinas pedagógicas; na Letras, contação de história e aulas expositivas; nas Ciências Biológicas, oficinas pedagógicas e jogos didáticos; na Química, experimentos e oficinas pedagógicas; na Educação Física, aulas expositivas e brincadeiras; na Geografia, aulas expositivas e jogos didáticos; na História e Ciências Sociais, aulas expositivas e oficinas pedagógicas; na Matemática, aulas expositivas, jogos didáticos e oficinas pedagógicas; na Física, experimentos; na Psicologia, aulas expositivas, oficinas pedagógicas, e outras, como

a realização de rodas de conversa; e, no subprojeto Interdisciplinar, jogos didáticos e brincadeiras.

Os bolsistas ID, no momento em que organizam, selecionam e planejam quais metodologias utilizar, consideram a especificidade do grupo de alunos da educação básica.

Excerto 03 - Na EJA a gente trabalhou histórias de vida, origem dos alunos, quais são as histórias deles, de onde vieram, foi um momento de escuta dos alunos, e por meio disso, promover a interação entre os alunos, conhecer o outro, porque nas salas eles se mostravam muito apático e se sentiam muito marginalizados na EJA. Assim quisemos resgatar um pouco dessas histórias de vida para cada um entender a sua subjetividade e o seu lugar ali. (P1 /PS)

Em alguns casos, os bolsistas de ID definem metodologias que os levam a conhecer a realidade e a história dos alunos. Consideram que, através da voz dos alunos, eles podem perceber seu desenvolvimento e valorizar sua história de vida, principalmente quando esses alunos se “[...] mostravam muito apáticos e se sentiam muito marginalizados na EJA”. (P1/PS)

A docência, em qualquer nível de ensino e modalidade, tem que propiciar aos alunos espaços significativos de conhecimento, e, ao mesmo tempo, valorizar sua vida e história. Portanto, os temas e o modo como são desenvolvidos possuem importância fundamental para a percepção positiva dos alunos, tanto de si mesmos como dos colegas e de seu grupo cultural. Isso tem relevância especial na modalidade EJA, etapa escolar em que os alunos, em geral, são vistos como atrasados, e até incapazes. Como apontam Gomes e Carnielli (2003), a educação de jovens e adultos é como uma segunda oportunidade que se destina aos alunos considerados "mais fracos", defasados e menos privilegiados dos pontos de vista social e educacional.

Na compreensão de Machado e Alves (2008),

Pensar as categorias relacionadas ao trabalho na EJA implica a desmistificação de concepções alienantes que colocam os sujeitos na condição de meros reprodutores, desconsiderando a sua capacidade criadora e criativa, tanto no mundo do trabalho quanto no âmbito escolar. (MACHADO; ALVES, 2008, p. 414)

É preciso instituir ações que possam interferir na vida escolar e profissional dos alunos da EJA. Desse modo, é importante conhecer a história dos alunos e os colocar na condição de produtores do conhecimento, como sujeitos ativos, criativos e críticos, em uma perspectiva emancipadora.

Os bolsistas, ao avaliarem o trabalho com a metodologia História de Vida, relataram que:

Excerto 04 - O trabalho com histórias de vida foi importantíssimo para nós, principalmente para mim porque você ouvir um aluno dizer que gosta de História ou que não gosta e esse aluno te explicar, o porquê que ele não se dá bem com o professor, são relatos fabulosos, riquíssimos. Levando em consideração problemas que esse aluno traz de casa. (P2/H)

Esse posicionamento se articula com a compreensão de Fontana (2010), que afirma que essa metodologia possibilita coletar as vivências individuais e realizar uma análise considerando o conhecimento do social. “Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma *práxis* individual”. (FONTANA, 2010, p. 48, grifos do autor)

Os bolsistas ID realçaram o quão relevante é ouvir os alunos da educação básica e ter clareza da importância de se considerar os conhecimentos que eles trazem de casa. Essas informações levam a se pensar nos ajustes de conteúdos, de forma que os bolsistas ID compreendam e tenham condições de abordar temáticas em função das especificidades do alunado. No processo de interação com os bolsistas ID, com o coordenador de área, com o professor supervisor e com os alunos da educação básica, pode-se fomentar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.

Momentos como esses, relatados pela bolsista ID, também são importantes para promover a aprendizagem. Segundo Rego (2014), o indivíduo se constitui por meio das interações sociais, das trocas estabelecidas com seus semelhantes, o que ocorre a partir da linguagem, da cultura e do outro. Esses fatores são relevantes para a construção do conhecimento, tanto do aluno da educação básica quanto do bolsista ID.

Nos processos de interação social, muito difundidos pelos meios de comunicação, os bolsistas do subprojeto de Letras perceberam a relação contínua dos alunos com o celular, o que é considerado um problema para os professores.

Isso porque, muitos alunos, levam esses aparelhos para as salas de aulas, utilizando-os com frequência. Conhecendo essa realidade, os bolsistas ID pensaram em uma metodologia de trabalho com o uso dessa ferramenta.

Excerto 05 - Eu fiz uma atividade de self, já que todo mundo gostava de mexer no celular, cada um tirou uma self, depois eu pedi para eles olharem aquela foto como se não fossem eles, como se fosse um personagem, escrevendo um texto a partir daquela foto. (P2/L)

Uma questão que poderia ser um problema, transformou-se em uma estratégia metodológica eficaz para promover a participação e a aprendizagem. Para Libâneo (1994, p. 160), “[...] os métodos de ensino consistem na mediação escolar tendo em vista ativar as forças mentais dos alunos para a assimilação da matéria”.

É preciso que os bolsistas conheçam o conteúdo a ser ministrado aos alunos da educação básica, como também as boas estratégias para transmiti-los. Todavia, isso não é o suficiente. Também é necessário que eles estabeleçam relação com a gestão e com outros profissionais da escola; que tenham boas condições de trabalho; tenham acesso a recursos disponíveis, e mais.

A partir do uso das estratégias metodológicas, um bolsista fala de sua experiência no Pibid, ressaltando o quanto os alunos da educação básica gostam das atividades, participam, comunicam-se e manifestam curiosidade pelas aulas. Com isso, há promoção de ensino e aprendizagem pela Física.

Excerto 06 - Nós tentamos levar ao máximo jogos, brincadeiras, tornando o que julgamos como chato, de forma lúdica e prazerosa. Eles gostam, por exemplo, é novo para eles, eles não tinham a prática, então você leva um experimento pra eles, e lá é festa, animação, montam, participam, eles tem curiosidade. (P2/ F)

Percebe-se, nas falas dos bolsistas ID, que os alunos da educação básica, em contato com estratégias metodológicas diversificadas e espaços melhor preparados, têm a possibilidade de ensino e aprendizagem ampliada. Os alunos gostam das atividades desenvolvidas porque elas têm um sentido; além do que, também se sentem protagonistas na realização dos experimentos.

Excerto 07- Eu comecei, a explicar para os alunos a maquete, sobre o cerrado, mata ciliar. E eu vi naquelas carinhas que eles queriam a gente ali, parece que a gente fazia diferença, porque eles tão acostumados com aquele cotidiano, aulas

massantes todo dia. E a gente parece que estava sendo uma salvação, não uma salvação, de que, aí que bom que não vai ter aula, não, uma salvação assim, nossa eu vou aprender isso de uma forma que nunca vou esquecer sabe . (P2/G)

Organizar estratégias pedagógicas vai além de pensar em técnicas que o professor utiliza para promover a aprendizagem de seus alunos, espaços de diálogos que possibilitam a construção de conhecimentos. Essas estratégias são entendidas como “[...] aqueles procedimentos que implicam uma relação pedagógica cujo objetivo não é manter o aluno ativo apenas, mas captar sua motivação, suas emoções, para, a partir daí, colocar o seu pensamento na conjunção de novas aprendizagens”. (TACCA, 2006, p. 49)

O uso de estratégias metodológicas nas salas de aulas não é a salvação do ensino. Mas é preciso reconhecer que a diversificação e o abandono da monotonia pode contribuir para a produção do conhecimento, seja para os alunos da educação básica ou para os bolsistas ID.

Excerto 08 - Levar o conteúdo de forma diferenciada, a gente pega uma matéria realmente que ela é ensinada somente com quadro e giz, e leva um boneco de pano, uma maquete, um jogo didático, abrir uma roda entre os alunos e provocar um debate, uma discussão. (P1/G)

Excerto 09 - É algo que prende a atenção se for realmente re-significado utilizar como estratégia pedagógica aí sim você vai conseguir um êxito porque chama atenção de todo mundo. (P1/EF)

Os bolsistas discorreram sobre o uso das estratégias metodológicas diferenciadas, adequadas aos conteúdos de formação do curso específico, o que constitui uma maneira de ressignificar a prática de ensinar. Relataram, ainda, que as diferentes estratégias chamam a atenção de todos. Como as aulas expositivas são cansativas, as aulas práticas auxiliam mais na aprendizagem, conforme afirmou o bolsista P2/CB:

Excerto 10 - Quando é aula expositiva, eles se sentem muito cansados, assim quando copiam, então eu vejo que aula prática auxilia muito quanto a questão da aprendizagem, porque quando você faz, manuseia, você aprende muito mais do que quando você escreve. (P2/CB)

A aula expositiva, mesmo sendo considerada uma estratégia habitual, poderá ser transformada em “[...] uma atividade dinâmica, participativa e

estimuladora do pensamento crítico do aluno [...]”. (LOPES, 1991, p. 36) E, conforme o autor, a crítica sobre a interpretação dessa estratégia pode estar relacionada à ausência de vinculação da mesma com o contexto social. Desse modo, ao se iniciar um novo conteúdo ou uma nova temática, a aula expositiva pode ser motivadora e esclarecedora, caso desenvolvida com base em uma concepção de troca entre o aluno e o professor, com ambos os sujeitos participando ativamente das discussões, de forma dialógica.

Pimenta (2002) advoga que a teoria dota o sujeito de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, ampliando as perspectivas de análise. A prática, por sua vez, vem a somar na relação com a aprendizagem. Pensar a organização das estratégias metodológicas/pedagógicas, portanto, é refletir sobre sua potencialidade e importância para o desenvolvimento da criatividade; é pensar a metodologia adequada para atender determinado conteúdo. E, para desenvolver a criatividade, é preciso que o bolsista tenha autonomia e liberdade para pensar e apresentar suas ideias.

Nota-se que o processo de formação e desenvolvimento dos bolsistas ID tem início a partir do momento em que eles percebem a necessidade de pensar nas diferentes estratégias metodológicas para levar o conhecimento aos alunos. Esse fator evidencia a contribuição do Pibid para a formação inicial dos licenciandos.

Excerto 11 - Não só ficar fechado em questões de livro didático. (P1/H)

Excerto 12 - Então eu acho que essas práticas diferentes, de forma que realmente o aluno se sinta atraído, não seja aquela coisa massante, eu acho que é muito importante e isso realmente molda a gente enquanto docente, na sua preparação para se tornar um docente. (P1/G)

Ao apontarem o livro didático como um recurso que deixa os alunos “presos”, os bolsistas ID propuseram o encaminhamento do conteúdo de modo que ele tenha sentido para os alunos.

Fatores como a burocratização e a sobrecarga de trabalho dos professores, que, em razão dos baixos salários que recebem, acabam sendo levados a atuar em mais de uma escola, fazem com que tenham tempo reduzido para organizarem recursos e estratégias metodológicas. Além disso, a precarização das condições de trabalho, a perda de autonomia e o contexto socioeconômico reduzem o acesso à cultura letrada e digital. Silva (2014) afirma que há uma distância entre o ideal e o

possível de se realizar diante dos enfrentamentos diários no chão da escola real, perante as contradições e desafios cotidianos.

Reconhecer a relevância de se pensar e refletir sobre novas estratégias formativas demonstra atitudes novas por parte dos bolsistas, que têm a contribuir com uma dupla formação: a sua própria e a dos alunos da educação básica. Todas as discussões em relação às estratégias metodológicas podem ampliar o processo de formação dos bolsistas, visto que eles planejam suas metodologias e avaliam sua execução junto aos alunos. Com isso, acabam refletindo a respeito da escolha da estratégia metodológica e sobre o impacto da mesma na aprendizagem dos discentes.

Considerando o envolvimento dos alunos da educação básica nas atividades, eles se tornam protagonistas de sua aprendizagem, participantes das demais atividades propostas pelas escolas, como reforço escolar no contraturno, aulas de robótica, feiras de ciências, todas realizadas pela UFG-RC.

É interessante quando o bolsista de ID, com o suporte de metodologias diferenciadas, mostra ao aluno algo que ele já conhece. Mas o grande desafio é conseguir apresentar a esse aluno o conteúdo de uma forma diferente.

Excerto 13 - É você poder proporcionar ao aluno uma experiência inédita no sentido de chamar a atenção dele para uma coisa diferente, então, isso talvez seja um dos maiores enfrentamentos, seja o papel do Pibid de mostrar para aluno uma coisa que ele já viu milhares de vezes, mas por um ângulo diferente, um ângulo que ele ainda não viu. (P2/H)

Os bolsistas ID compreendem que desenvolver o conteúdo é um processo que abrange a organização da temática, por parte do professor e a definição da melhor estratégia metodológica a contribuir para a ampliação do conhecimento já adquirido. Dessa maneira, entende-se que, para cada aula, é necessário refletir sobre como trabalhar os conteúdos.

Excerto 14 - Porque não é só fazer e trabalhar, tem toda uma produção, uma metodologia em torno dessas práticas e desses materiais, é diferente do método tradicional, do giz e do quadro, no entanto nós nunca descartamos o giz e o quadro porque é também uma metodologia que também nós usamos, mas varia de tema, varia da situação que nós vamos ter, do que nós vamos trabalhar. (P2/G)

O pensar e organizar as estratégias metodológicas é formativo, e antecipa a aprendizagem promovida pelo estágio curricular obrigatório. Assim sendo, propicia um tempo maior de vivências/experiências e conhecimentos, o que acaba por ampliar a formação inicial e provocar mudanças na formação dos bolsistas ID.

Excerto 15 - Porque querendo ou não você vai pegando experiências, vai descobrindo quais mecanismos funcionam ou não, é, se você for ministrar certa matéria, usar o recurso didático, por exemplo, um data show, com essa matéria funciona. Mas em tal matéria, é melhor usar o quadro mesmo e o giz que a atividade funciona melhor, então a gente vai aprendendo isso ao longo do tempo, como que a gente utiliza, o que utilizar, de qual forma melhor encaixa, então eu creio que isso é importante, isso é formação de professores. (P1 /H)

No depoimento a seguir, vê-se que os bolsistas ID valorizam a experiência, pois creem que, a partir dela, adquirem conhecimentos que os orientam em sala de aula. A isso eles chamam de “remodelar” as práticas profissionais. Porém, não basta utilizar uma nova metodologia, mas é imprescindível adequá-la ao contexto escolar.

Excerto 16 - A gente vai e remodela, no caso estávamos trabalhando com brincadeira lúdica que também tem um caráter de aquecimento, nessa atividade o menino já cansado, não estava conseguindo pegar ninguém, aí a gente inverte os alunos. Então são táticas. E essa experiência que eu tenho hoje como professor é pelo Pibid. (P2/EF)

O reconhecimento da importância da formação docente, tendo como suporte o projeto, a experiência e o contato com os alunos, leva os licenciandos a ansiarem por conhecimentos que, até então, desconheciam. Após a experiência, depara-se com uma diversidade de questões que passam a fundamentar o trabalho docente, e, então, entendem a necessidade constante de se ter uma preparação para os possíveis questionamentos dos alunos.

Os relatos dos bolsistas revelaram a contribuição que o Pibid tem para o aprendizado e desenvolvimento deles. Isso porque se trata de um programa que oportuniza a reflexão sobre as metodologias e recursos, considerando a individualidade dos alunos, exercendo a dialogicidade, e trazendo as questões discutidas em sala de aula. Dessa forma, ampliam-se os conhecimentos tanto do bolsista ID como dos alunos da educação básica.

Excerto 17 - Exercer a dialogicidade com os alunos é muito importante. Tem uns professores que não tem o hábito de escutar seus alunos, e aí quando damos

oportunidade, vemos que sai coisas muito boas e inclusive dentro desse projeto alguns alunos participaram da feira de ciência da UFG, e conseguiram boas colocações dentro dos trabalhos, então a gente vê que os alunos também estão carentes de coisas novas, de projetos, para um ensino que faça um link entre as outras matérias, não seja tão fragmentado, porque principalmente as matérias duras como exatas sempre da para contextualizar com outras disciplinas. (P2/ M)

Essas vivências representam a relação teoria e prática vinculadas à reflexão crítica sobre a prática. Valoriza-se a reflexão, de forma que ela "[...] se torna uma exigência da relação teoria-prática sem a qual a teoria pode ir virando blablabá e a prática, ativismo". (FREIRE, 2015, p. 24)

Os bolsistas ID ressaltaram, ainda, a participação dos alunos da educação básica nos projetos da UFG, assim como a interdisciplinaridade, a articulação com outras disciplinas, a necessidade de se trabalhar de forma contextualizada. Gatti et al. (2014, p. 105) apontam que o Pibid estimula o “[...] desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras, a partir de novas formas de ensino, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares”.

Consoante Freire (2015 p. 24), “[...] ensinar não é só transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção”. Verifica-se, no relato dos bolsistas, o reconhecimento da importância da dialogicidade, das possibilidades do processo de aprendizagem a partir do ato de ouvir o aluno, de considerar suas contribuições.

Tendo em vista que o Pibid é um programa de formação inicial, é primordial que os professores, supervisores e coordenadores avaliem, a partir das ações dos bolsistas ID, a relação das estratégias metodológicas com a didática. Não se pode esquecer que a abordagem metodológica selecionada pelo bolsista é um conteúdo a se trabalhar nos programas de formação inicial. Essas são questões que devem ser avaliadas, discutidas e refletidas por todos os sujeitos envolvidos no processo de formação inicial.

3.3 O Planejamento Pedagógico e a Organização das Ações Escolares

A organização das ações escolares é realizada partindo das observações em salas de aulas, levantamento de demandas escolares, seguidas da elaboração dos planejamentos, o que demanda momentos de estudo e pesquisa, conforme relatos dos bolsistas ID:

Excerto 01 - Nós propomos fazer leitura, prepara a matéria, pesquisa na internet, utiliza os próprios livros didáticos. (P1 /G)

Excerto 02 - Há um planejamento, não é uma coisa solta, então, depende de cumprir um planejamento (P1 /CS)

Excerto 03 - Nós vamos criando junto com o professor, determinado conteúdo, metodologia, para não atrapalhar o andamento da disciplina e para ser algo a mais. Então é uma coisa planejada junto com o professor. (P1 /CB)

Toda essa organização é feita levando em consideração: a importância de se pensar os objetivos de cada ação; como adotar conteúdos, metodologias e recursos apropriados; e definições sobre o tempo de execução, com vistas a não prejudicar o andamento das turmas. O relato demonstra o comprometimento do bolsista ID com o planejamento a ser produzido, visando a atender as reais necessidades dos alunos, e a realização do planejamento em parceria com o professor do educação básica e com o coordenador de área.

De acordo com Libâneo (2004),

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. (LIBÂNEO, 2004, p.149)

Prevenir a ação também é uma preocupação do bolsista P2/M, que refletiu que a função do planejamento é:

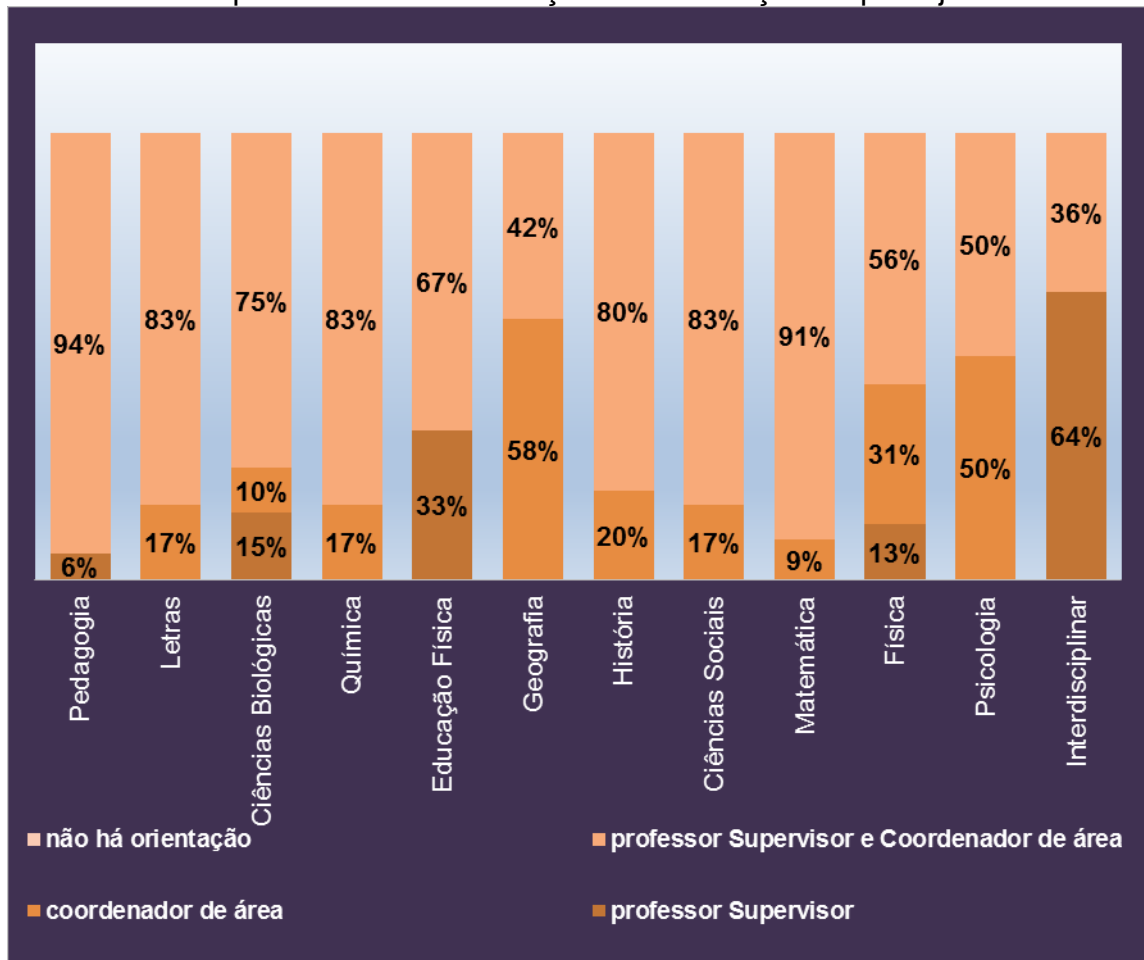
Excerto 04 - Programar, fazer nosso projeto, tudo que a gente quer para trabalhar ao longo do ano. (P2/M)

Realizar planejamento é exercer uma ação intencional e científica; é dar respostas a questões levantadas por meio de metas, considerando todo o contexto, de forma a atender perspectivas futuras. Sendo assim, um planejamento anual não pode ser desenvolvido apenas com base em atividades diárias, de forma isolada.

Segundo Libâneo (2004), no planejamento escolar, são pensadas atividades a partir das intenções educativas, o que envolve objetivos, valores, atitudes, conteúdos e modos de atuar na escola. Em função disso, o planejamento nunca é individual.

Apresentam-se, no Gráfico 6, os dados que representam o planejamento escolar, especificamente sua forma de organização, e os responsáveis por seu acompanhamento e orientação.

Gráfico 6: Acompanhamento e orientação na elaboração do planejamento escolar



Fonte: A autora. Elaborado a partir dos questionários/2016.

De acordo com o gráfico acima, na maioria dos subprojetos há uma forte presença do professor supervisor e da coordenação de área atuando juntos na

orientação e acompanhamento dos planejamentos. É o caso do subprojeto de Pedagogia, em relação ao qual 94% dos bolsistas declararam que o planejamento é feito com o acompanhamento e orientação da coordenação de área e do professor supervisor. Dos bolsistas do subprojeto de Matemática, 91% afirmaram o mesmo, e apenas 9% disseram receber acompanhamento apenas da coordenação de área.

De forma contrária, no subprojeto Interdisciplinar, 64% dos bolsistas responderam que apenas o professor supervisor os orienta; e apenas 36% dos bolsistas disseram ter acompanhamento e orientação dos coordenadores de área e professor supervisor. O excerto abaixo evidencia uma divisão entre os participantes.

Excerto 05 - Tem o momento coordenador e professor supervisor e depois o supervisor com os alunos. (P1/I)

De modo diferente, no subprojeto de Geografia, 58% dos bolsistas disseram ser orientados pelo coordenador de área e 42% pelo coordenador de área e professor supervisor. Neitzel, Ferreira e Costa (2013) entendem o planejamento como uma das etapas de organização e sistematização do programa, devendo, pois, ser desenvolvido pelos professores supervisores e bolsistas ID, mediado pelos coordenadores de área. Os autores enfatizam que a realização do planejamento se aprende no intercâmbio humano, a partir de uma metodologia que prevê trocas entre os atores envolvidos.

Percebe-se, nos subprojetos Interdisciplinar e de Geografia, a ausência de um trabalho articulado entre os professores supervisores, bolsistas ID e coordenadores de área. Acredita-se que destinar tempo ao planejamento é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento de todos os bolsistas Pibid na busca de uma formação docente que, de fato, contribua para problematizar a prática.

O momento de prever e organizar ações também é voltado para discussão e avaliação do realizado; é tempo para debate e aproximação da relação entre teoria e prática, precioso quando realizado em parceria entre todos os sujeitos envolvidos no processo educacional.

Excerto 06 - Nós somos orientadas sobre os planos de aulas e se tem alguma dificuldade em realizar esse plano, tanto a coordenadora quanto as professoras supervisoras, elas ajudam. Então se você não tiver, ideia para plano de aula elas colaboram, trazem ideias. (P2/P)

O bolsista ID do subprojeto de Pedagogia mostrou como é organizado o planejamento escolar em seu subprojeto, considerando-o como uma prática social e histórica, que consiste em uma ação orientada pelas coordenadoras de área e professoras supervisoras. Vale afirmar que ambas expõem ideias e realizam processos de reflexão, de modo a contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento dos bolsistas ID.

É importante que haja o acompanhamento dos bolsistas ID pelo coordenador de área e o professor supervisor, desde o planejamento da aula, passando pelo desenvolvimento, pelos momentos de avaliação, discussão e até de adequação, quando necessário. A necessidade desse acompanhamento é demonstrada por Chagas (1976), a seguir:

O professor-orientador, por exemplo, assistirá o candidato no planejamento do ensino a ministrar na escola da comunidade onde tenha de atuar dando-lhe as orientações necessárias à execução do programa assim elaborado. Em seguida, acompanhará essa execução oral diretamente, em visitas dispostas com oportunidade, ora de forma indireta, ligando-se em especial ao titular da respectiva disciplina ou área de estudo naquela escola. (CHAGAS, 1976, p. 90)

O planejamento é um momento de diálogo entre diferentes sujeitos, como o professor supervisor, coordenador de área e bolsistas ID, orientados por crenças e valores distintos. Trata-se de uma oportunidade para exposição de ideias, de se pensar sobre a forma de organização do trabalho e ponderar sobre os avanços nos planejamentos futuros. O planejamento, nessa direção, é uma atividade de reflexão e avaliação sistemática e permanente das ações sobre o realizado. Conforme bem define o bolsista do subprojeto de Química:

Excerto 07 - A gente discute tanto o trabalho quanto o que a gente tinha planejado, porque a gente faz um planejamento anual, como tá o andamento, quais as nossas dificuldades, porque as vezes não dá pra aplicar alguma coisa. (P2/Q)

Conforme os bolsistas, o planejamento faz parte de um processo pedagógico e se orienta pela análise da realidade da escola.

No subprojeto de História, os bolsistas ID, com a orientação da coordenação de área e do professor supervisor, propuseram, no planejamento, um projeto de História de Vida, tentando instigar os alunos a pensarem sobre suas próprias

histórias, em relação com o ambiente escolar. O objetivo é aproximar o conhecimento da disciplina História com a realidade dos alunos, tornando o ensino e a aprendizagem mais significativos. Para tanto, leva-se em conta o lugar em que os bolsistas estão, e também suas vivências e experiências escolares enquanto mediadores do conhecimento, de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos da educação básica.

Portanto, pensa-se na relação de aprendizagem e desenvolvimento por uma perspectiva que se aproxima da teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. (VYGOTSKY, 2007, p. 98)

Considera-se que, por meio das interações entre bolsistas ID, alunos da escola básica, professores supervisores e coordenadores de área, os sujeitos com mais experiência contribuem com o desenvolvimento dos demais. Logo, o que, em um determinado momento, está no campo do desenvolvimento proximal, será o nível de desenvolvimento posterior.

Os bolsistas ID buscam trabalhar com os alunos da educação básica aspectos relacionados com suas vivências. A partir deste ponto, são planejadas as ações a serem efetivadas na escola. E, nesse movimento de troca de conhecimentos e vivências entre alunos da educação básica, bolsistas ID, coordenador de área e professor supervisor, também é perceptível o desenvolvimento dos bolsistas ID a partir intensificação dos momentos de leitura teórica.

Excerto 08 – E também desenvolvendo os nossos projetos postos pelo nosso plano. Esse projeto de histórias de vida dos alunos para entender como compreendem esse ambiente escolar, a escola, a disciplina de História na vida deles. (P1 /H)

Excerto 09 – No painel sensorial tinha uma parte onde as crianças tinham que amarrar os cadarços e aí nós percebemos que eles tinham muita dificuldade, na verdade acho que a maioria não conseguiu, apenas duas crianças conseguiram amarrar aí nós vamos realizar esta atividade novamente só que de forma individual pra tentar ensinar eles a amarrar direitinho. E é desta forma que vai surgindo. (P2/ P)

A partir do conhecimento da turma e do nível de desenvolvimento dos alunos, os bolsistas realizam leituras teóricas que fundamentam os planejamentos.

Excerto 10 - A gente propõe fazer leituras teóricas no primeiro momento nas reuniões, conversava com a coordenadora da escola, para saber um pouco de como seria o campo para gente atuar, conhecia o que a escola estava pedindo, por exemplo, uma demanda da escola, o que a gente poderia contribuir, de que forma, aí partir disso fazíamos leituras voltadas para o que a gente iria fazer na escola, e depois disso planejávamos. (P2/PS)

Por meio desse relato, é notória a contribuição do Pibid na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos educação básica, bem como na formação inicial e na constituição da identidade docente dos bolsistas de ID.

Conforme visto na subcategoria planejamento pedagógico e organização das ações escolares, o planejamento é uma das etapas mais importantes do ato pedagógico. Libâneo (2004) afirma que ele implica em prever e definir ações em consonância com as demandas escolares. Em relação aos subprojetos Pibid, constata-se que, no planejamento, a organização da frequência de realização é articulada com a constância das ações desenvolvidas nas escolas. Isso pode ser evidenciado no subprojeto de Letras, em que a totalidade dos bolsistas ID disseram que planejam e desenvolvem ações na escola uma vez por semana. O mesmo não acontece em alguns subprojetos, nos quais não há uma constância na frequência, tampouco na relação entre o planejamento e o desenvolvimento de ações.

Observa-se que, mesmo dentro de cada subprojeto, não há uma frequência previamente estabelecida para a construção do planejamento escolar. O planejamento é espaço e tempo para a formação inicial dos bolsistas; é o momento de problematizar a prática pedagógica; de levantar discussões, estudos e reflexões. Com isso, reduz-se o imediatismo das ações didáticas.

O Pibid não delimita uma carga horária para o planejamento, mas prevê a realização do mesmo nos espaços formativos (escolas de educação e instituições de ensino superior), no sentido de promover a autonomia do aluno. Para tanto, prevê uma carga horária mínima de 8 horas semanais para o desenvolvimento de atividades. Além disso, o programa orienta a participação dos bolsistas ID nas atividades de planejamento, elaboração do projeto político pedagógico e nas reuniões pedagógicas da escola básica. Porém, essa participação não foi identificada em nenhum dos subprojetos da UFG-RC.

Ainda existem especificidades não mencionadas em cada subprojeto que influenciam o planejamento escolar, como, por exemplo, as aulas e temáticas

pensadas de distintos modos. Sendo assim, busca-se compreender o que direciona e define o planejamento dos subprojetos da UFG-RC.

3.4 As Aulas e Temáticas a Serem Desenvolvidas na Escola de Educação Básica: o que Direciona seu Planejamento?

Por meio das narrativas dos bolsistas Pibid UFG-RC, busca-se compreender o modo como são organizadas e definidas as aulas e temáticas a serem trabalhadas na escola, ou ainda, o que direciona a escolha das mesmas. Para tanto, foram selecionados trechos das narrativas dos bolsistas de ID dos 12 subprojetos pesquisados, a fim de se obter um melhor entendimento acerca desses aspectos.

Conforme relatado nas falas dos bolsistas, a organização das temáticas dos subprojetos do Pibid UFG-RC ocorre de quatro modos. Primeiramente, ocorre de forma livre, a partir de conversas informais dos próprios bolsistas nas redes sociais e, também, por meio da votação entre eles, conforme os relatos que seguem:

Excerto 01 - O nosso coordenador deixou de livre espontânea vontade. (P1 /F)

Excerto 02 - São através de, é em votação. (P1/L)

Excerto 03 - Os temas podem surgir de coisas que conversamos entre nós do grupo, Uma conversa gerou uma problemática trabalhada na escola. (P2 /I)

Excerto 04 - Eu vou pelo que eu acho que é necessário para crianças entenderem naquele momento. (P2/P)

O segundo modo é organização das temáticas a partir da demanda da escola. Nesse caso, os bolsistas observam as vivências dos alunos em sala de aula e levantam problemáticas. Outra possibilidade é o professor supervisor apresentar uma demanda que considera importante ser trabalhada.

Excerto 05 - A gente primeiro faz observações, para ver o nível, porque, que que eles tem dificuldade. Com isso a gente elabora as oficinas. (P2/Q)

Excerto 06 - Todo ano nós encontramos uma problemática, no decorrer das intervenções. (P1/EF)

Excerto 07- A professora sempre partiu da perspectiva de ir ver uma demanda na escola. (P1/PS)

Excerto 08 - As temáticas das oficinas é seguindo o currículo. (P1 /CB)

Excerto 09 - Nós conversamos com a professora, vê que conteúdo é que ela tá explicando para os alunos e em cima daquele conteúdo, a gente faz um jogo, uma dinâmica. (P2/G)

Excerto 10 - As professoras, no caso a gente só acata o que ela nos passa, mas ela tenta enquadrar os temas de acordo com o que os alunos estão vendo no período deles. (P1/CS)

O quarto modo de organização das temáticas, que ocorre com menor frequência, é sua indicação e descrição no subprojeto do curso. Nesse caso, há uma relação entre o planejamento das ações vinculadas ao projeto maior, que é aprovado pela Capes.

Excerto 11 - Então, isso é uma demanda que tem no nosso projeto geral que é o Subprojeto de História que a nossa professora fez. (P1/H)

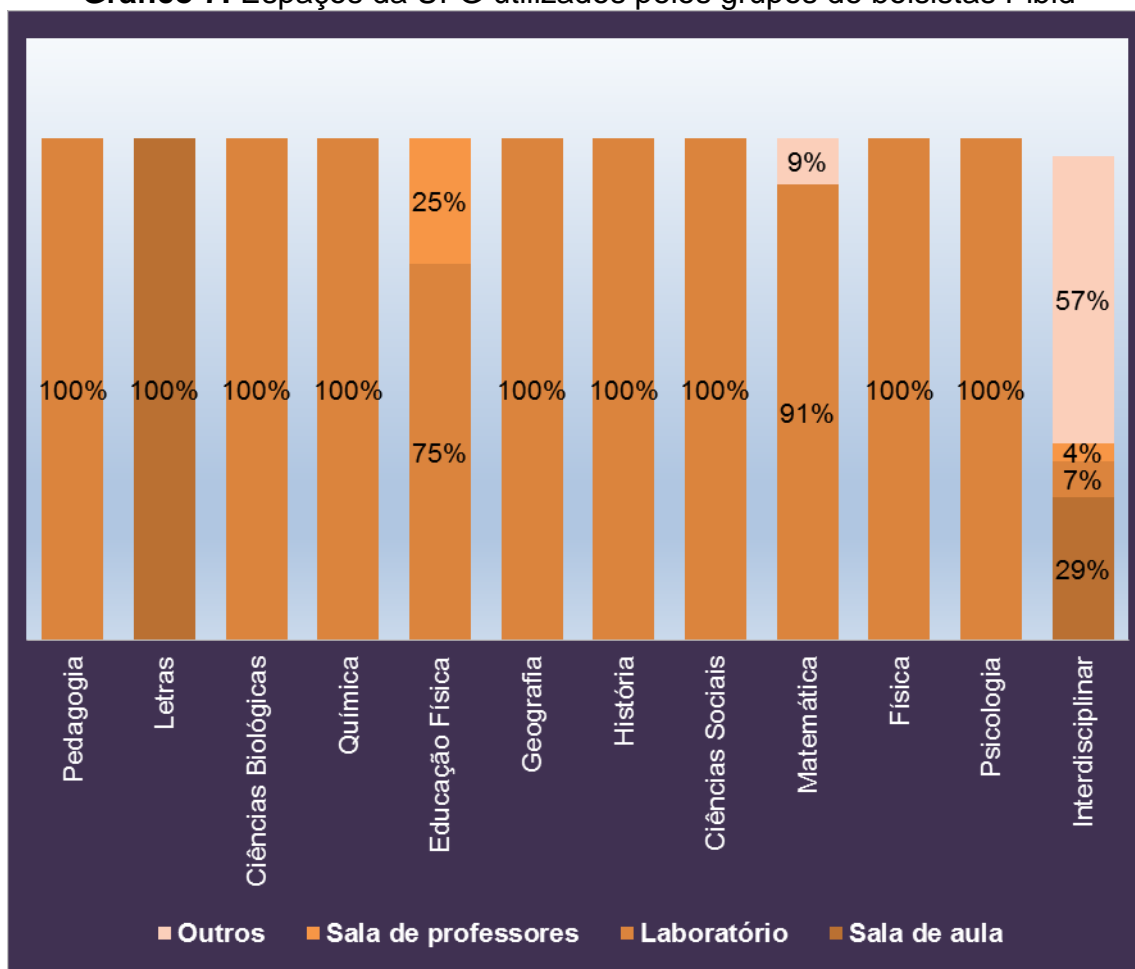
Pode-se concluir que os modos de organização das temáticas trabalhadas nas aulas refletem o funcionamento de cada subprojeto. Portanto, se as temáticas são pensadas de forma livre, os bolsistas têm liberdade e autonomia para tomar decisões sobre o que desenvolver, de modo a atender as necessidades e demandas do grupo de alunos da educação básica.

3.5 Organização das Ações e Encontros na UFG

As ações do Pibid na UFG-RC compreendem a utilização dos espaços e frequência a eles, produção de materiais, encontros para realização de estudos, participação em eventos científicos, e oportunidades de produção acadêmica.

3.5.1 Ações Desenvolvidas na Universidade: Espaços e Frequência

Para melhor compreensão da forma como se organizam os encontros do Pibid na UFG-RC, apresentam-se, no Gráfico 7, os espaços utilizados na universidade pelos grupos de bolsistas.

Gráfico 7: Espaços da UFG utilizados pelos grupos de bolsistas Pibid

Fonte: A autora. Elaborado a partir dos questionários/2016.

Do total de 12 subprojetos, 10 realizaram seus encontros nos laboratórios de ensino da UFG-RC. Isso é indicativo de que a maioria dos cursos de licenciatura tem seus cursos estruturados, e possui seus próprios laboratórios individuais. O subprojeto da Letras é realizado em sala de aula, pois o curso ainda não possui um espaço próprio destinado a esse fim. E, sobre o local da reunião, no subprojeto Interdisciplinar, a maioria dos bolsistas marcaram a opção outros e disseram que a atividade acontece no auditório, o que pode ocorrer em função do grande número de participantes nesse subprojeto, especificamente.

A frequência dos encontros dos bolsistas na UFG-RC é organizada por subprojeto. A maioria deles (Pedagogia, Letras, Educação Física, História, Ciências Sociais, Matemática, Física e Psicologia) realiza encontros semanais. No subprojeto Interdisciplinar, a maior parte dos bolsistas relataram que os encontros na UFG ocorrem quinzenalmente. Nos subprojetos Ciências Biológicas e Química, o grupo de bolsistas subdividiu-se, sendo que parte dos alunos afirmou que os encontros

acontecem semanalmente, e outra parte mencionou que eles ocorrem quinzenalmente. Depreende-se que, como esses cursos têm coordenadores diferentes, eles não estabelecem uma prática comum, e, logo, não seguem uma mesma organização. No subprojeto Geografia, todos os bolsistas relataram que os encontros são realizados mensalmente.

Diante do exposto, pode-se inferir que os subprojetos não seguem uma regra única, e que são distintas as exigências de frequência nos encontros na universidade. Mas, novamente, ressalta-se a orientação da Portaria nº 096 de 2013, que estabelece uma carga horária de, no mínimo, 8 horas semanais a ser cumprida pelos bolsistas ID, coordenadores de área e professor supervisor, tanto na universidade quanto na escola de educação básica.

Nas reuniões realizadas nos ambientes da UFG-RC, são tratados assuntos relacionados aos trabalhos desenvolvidos nas salas de aula, abrangendo desde o planejamento, a preparação de materiais, contemplando até mesmo as discussões junto aos grupos de bolsistas, conforme relato a seguir:

Excerto 01 – Fazemos a reunião, preparamos o material, o quê que vai apresentar, fazemos o plano de aula, corrigindo as atividades, discute também o material, e o que vai aplicar na próxima aula. (P1 /L)

Nessas reuniões, também são tratados outros temas, mesmo que externos à sala de aula, como o engajamento dos bolsistas nos movimentos políticos.

Excerto 02 - Semanalmente, discutimos os problemas da educação, as idas à Brasília durante a greve, muita gente do Pibid foi junto com o ADCAC [Associação dos Docentes do Campus Avançado Catalão] para Brasília, essa questão do movimento estudantis, então eu acho que é importante porque é uma troca de experiências, conhecimentos muito grande. (P2/EF)

Alguns aspectos são avaliados pelos bolsistas ID como de extrema importância para a formação dos mesmos, como os diálogos, as trocas de conhecimento, o reconhecimento da universidade como local de movimentos estudantis e de discussões políticas.

Para Rego (2014), a heterogeneidade é um fator imprescindível para as interações em sala de aula. Deve-se, pois, considerar os diferentes comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e

níveis de conhecimento. No cotidiano acadêmico, essa possibilidade de troca de repertório e ajuda mútua amplia a capacidade de aprendizagem de todos os envolvidos no Pibid.

Há momentos dessa natureza nas reuniões em que os bolsistas discutem sobre o andamento dos trabalhos realizados na escola e expõem as dificuldades dos grupos. A fala de uma bolsista do subprojeto da Matemática elucida essa questão.

Excerto 03 - Relatar as aulas durante a semana, se nós tivemos dificuldade, no que planejamos para próxima semana. (P1/M)

Excerto 04 - A gente sempre se reúne para debater o que aconteceu, fala mais do grupo, como tá o andamento, quais as dificuldades, dificuldade em algum conteúdo, a gente tenta levar uma oficina que tenha relação com o conteúdo, que vá também ajudar a com o conteúdo daquele aluno, a gente não quer que seja uma coisa desconexa com o que ele tá aprendendo. (P2 /Q)

Essas interações são de suma importância para as trocas de conhecimento junto aos demais bolsistas, professor supervisor e coordenador de área. Assim, pode-se desenvolver um trabalho que atenda às expectativas da escola, bem como dos alunos. Desse modo, pode-se reafirmar o quanto é salutar e necessário que os bolsistas se reúnam, ampliando as possibilidades de discussão e de reflexão do grupo. Esses momentos são frutíferos para a formação inicial dos bolsistas e para a constituição da identidade docente dos mesmos.

Nesse sentido, a reflexão deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia profissional do professorado. O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. (LIMA; GOMES, 2002, p. 169)

Os períodos destinados ao grupo de bolsistas ID, professores supervisores e coordenadores de área para discussão e reflexão configuram-se como atividade de formação, posto que contribuem para que os bolsistas desenvolvam suas habilidades comunicativas e seu posicionamento teórico e político diante de todos. É o momento de aprender a ouvir o outro; a expressar sua própria opinião; conviver com diferentes ideias; trocar informações; enfim, é a oportunidade de elaborar novos conhecimentos a partir da vivência junto ao professor supervisor e da experiência que ele traz em sua bagagem. E, ao articular essa vivência junto aos conhecimentos formais apresentados pelos coordenadores e pelas próprias disciplinas

desenvolvidas no decorrer do processo de formação inicial, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento.

Rego (2014, p. 110) diz que, “[...] na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”. A autora ainda alega que as interações vinculadas ao diálogo, a cooperação e a troca de informações são condições necessárias para a produção de conhecimentos.

Ao coordenador de área e professor supervisor do Pibid, participar das interações e do processo de discussão é vital para avaliar o que dizem os bolsistas ID e os que não dizem. Cabe a esses profissionais o desafio de promover espaços para que possam se expressar. Não basta que propiciem boas condições de discussões do grupo, mas é necessário que também realizem as intervenções necessárias para que os bolsistas ID possam se posicionar com segurança em relação ao conhecimento específico didático, para que todos participem do debate de ideias.

Quando os bolsistas ID de todos os subprojetos foram questionados sobre a frequência com que participam de cursos, oficinas e workshops na UFG-RC, 19% deles disseram que participam frequentemente; 50% algumas vezes; 17% raramente, 8% nunca participam desses momentos, e 6% marcaram outra frequência não especificada.

Excerto 05 - Recentemente com o grupo corpo em cena que é um grupo de artes cênicas, eles fizeram uma oficina com nós. Também tivemos o grupo de capoeira pesada, tinha uma época que nós estávamos querendo trabalhar com maculele então eles vieram e apresentaram o maculele. (P1/EF)

Excerto 06 - Nós participamos da oficina de Braille que foi oferecida pelas professoras coordenadoras do Pibid, oficina de contação de história. (P2/P)

Excerto 07 - Através do Pibid nós temos os encontros, uma parte de formação interdisciplinar e temos os eventos do nosso Pibid interdisciplinar que é um evento inclusive internacional. (P2/I)

O bolsista do curso de Educação Física relatou que sua experiência em cursos extra, sala de aula e workshops ampliou o seu conhecimento. Também a bolsista do subprojeto de Pedagogia disse ter participado de uma oficina de contação de história e outra de Braille, após a qual quis conhecer mais sobre o

assunto, e partiu para a realização de pesquisas, leituras, além de ter adquirido materiais que a possibilitassem trabalhar com alunos deficientes visuais.

Os bolsistas do subprojeto Interdisciplinar explanaram sobre a própria metodologia para trabalhar de forma interdisciplinar. Todavia, inicialmente, o grupo de bolsistas ID não tinha nenhum conhecimento a esse respeito. Por isso, ressaltaram sua relevância da participação no encontro do Pibid Interdisciplinar, realizado na UFG-RC.

Acredita-se que a participação em oficinas, cursos e workshops amplia o processo de formação docente, que pode ser realizado na escola básica e na UFG-RC. Isso porque o Pibid prevê, em sua organização, a participação dos bolsistas ID em ambientes culturais e científicos, no propósito de ampliar as oportunidades de construção do conhecimento.

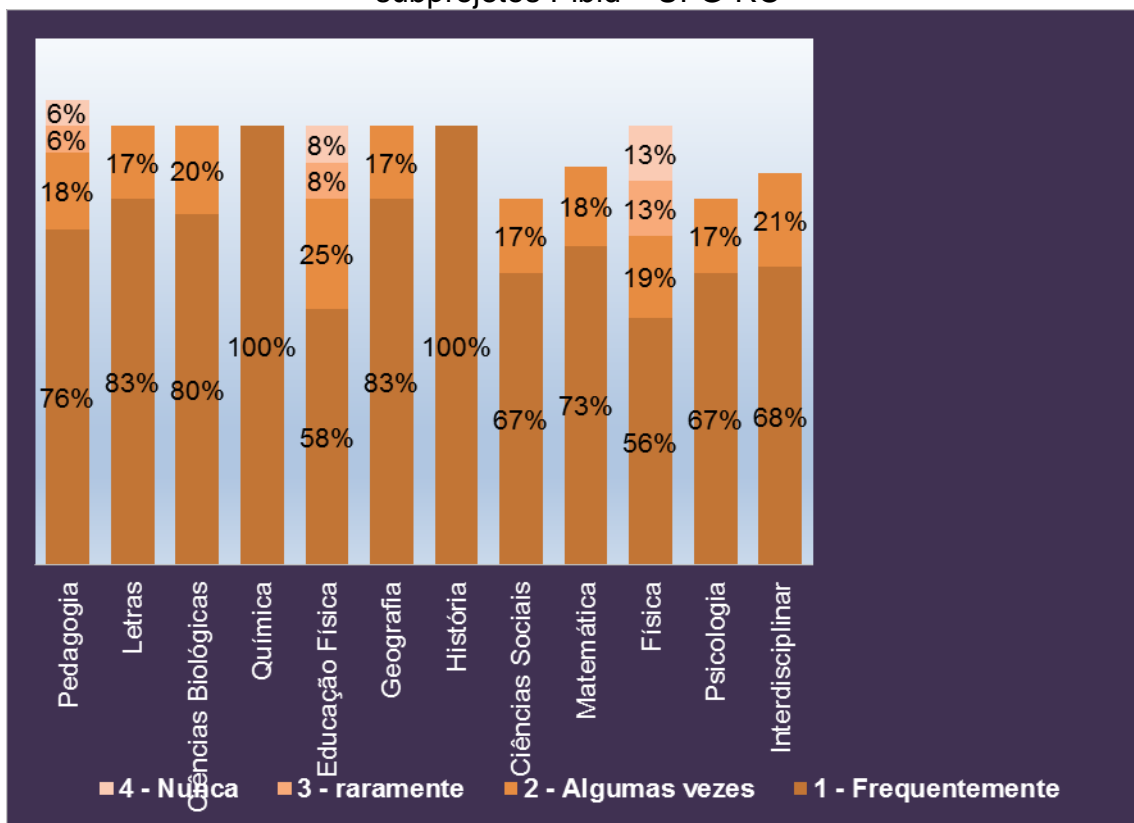
Em continuidade, o foco será dado à produção de materiais e recursos didáticos nos subprojetos.

3.5.2 Produção de Materiais e Recursos Didáticos

O Pibid oferece recursos de custeio para despesas com material de consumo, dentre eles material didático, pedagógico e tecnológico, o que é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica. Esses recursos contribuem com a motivação em sala de aula, além de promoverem a interação entre alunos da educação básica, professores supervisores e bolsistas ID, favorecendo o processo de ressignificação dos conteúdos.

O Gráfico 8 mostra a frequência da produção de materiais e recursos didáticos por cada um dos subprojetos do Pibid desenvolvidos na UFG-RC.

Gráfico 8: Frequência de produção de materiais e recursos didáticos nos subprojetos Pibid – UFG-RC



Fonte: A autora. Elaborado a partir dos questionários/2016.

Visualizando esse gráfico 8, denota-se que a maioria dos bolsistas ID produz materiais e recursos didáticos. Destacam-se os subprojetos de Ciências Biológicas, Química, Geografia, História e Matemática, nos quais a totalidade de bolsistas mencionaram a produção de materiais e recursos dentre as ações do Pibid. Nos demais subprojetos, os bolsistas ID também apontaram a produção de materiais didáticos, porém, em uma proporção menor.

Bolsistas ID dos subprojetos de História e Geografia disseram produzir materiais, conforme excertos abaixo:

Excerto 01 - Nós fazemos toda a produção de material teórico antes para depois ir para dentro da sala fazer a prática, nós temos a autonomia de trabalharmos a nossa temática, com a nossa produção teórica e a nossa prática. (P2/H)

Excerto 02 - Começou com uma maquete e eu olhava aquilo e falava gente eu nunca vou dá conta disso sabe. Hoje eu olho assim e falo poxa como o Pibid contribuiu. Nós levamos uma maquete do cerrado construído por nós mesmo. (P2/G)

Esses bolsistas revelaram a preocupação de realizar o planejamento, de preparar materiais antes de irem para a sala de aula. Essas ações representam uma formação inicial atenta às demandas de materiais e recursos. Entretanto, não se pode restringir ao caráter instrumental do ensino.

A seguir, passa-se para o conhecimento da frequência de realização de estudos nos encontros realizados pelos bolsistas Pibid da UFG-RC.

3.5.3 Os Encontros de Estudos e a Frequência

Os encontros dos bolsistas do Pibid da UFG-RC foram, em boa parte, dedicados à organização do tempo para a realização de estudos, conforme eles mesmos relataram:

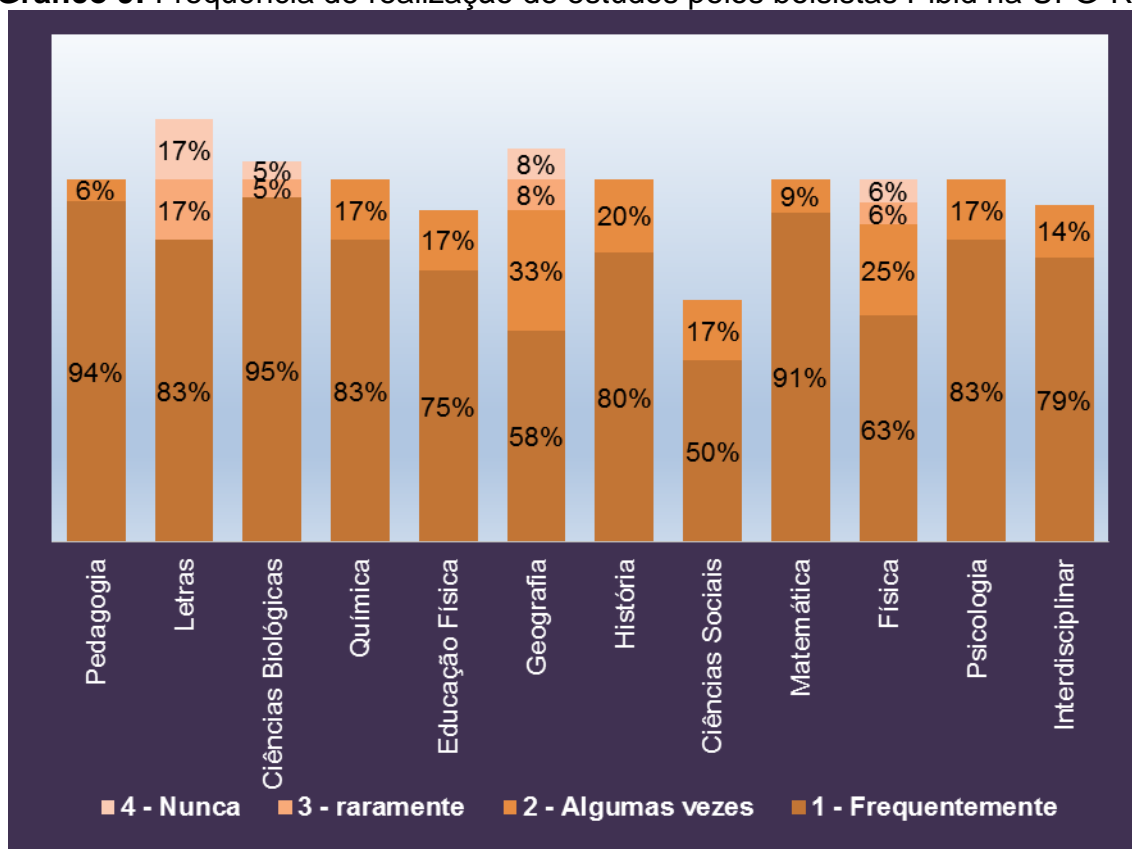
Excerto 01 - Em relação a profissão e as disciplinas que eu tenho no curso, sempre acrescentaram aos nossos encontros aqui, os estudos que a gente faz aqui e também em relação as atividades que a gente faz na escola. (P1/P)

Excerto 02 - Nós discutimos, o suporte teórico que nós vamos usar nas nossas atividades práticas, então, por exemplo, histórias de vidas, as nossas reuniões durante o início do ano, foram todas em torno da suporte teórico, para esse projeto, ou seja, a leitura, o fichamento de textos, a produção de resenhas, de artigo. (P2/H)

Um bolsista do subprojeto Pedagogia ressaltou que os estudos dão sentido à formação pedagógica, o que é possível pela articulação das disciplinas do curso com os encontros de estudos do Pibid e das atividades da escola.

Na mesma direção, o bolsista do curso de História enfatizou que, nas reuniões, a realização dos estudos auxilia no desenvolvimento de projetos, além propiciar a produção de conhecimento sobre demais assuntos. Nesses momentos, são desenvolvidos fichamentos e escritas de artigos.

Para demonstrar a frequência de realização de estudos na UFG-RC, segue o Gráfico 9:

Gráfico 9: Frequência de realização de estudos pelos bolsistas Pibid na UFG-RC

Fonte: A autora. Elaborado a partir dos questionários/2016.

Nas reuniões, quando os coordenadores de áreas e professores supervisores se reúnem, os bolsistas ID realizam leituras, estudos, fichamentos de textos, produções de resenhas e artigos. Compreende-se que o exercício da leitura é de extrema relevância para o processo de formação inicial dos bolsistas ID, porquanto vários fatores contribuem para a falta de acesso à leitura, sendo que um dos principais é a sobrecarga de trabalho do professor, devido à dupla ou tripla jornada que empreende para compensar a baixa remuneração.

Nesse olhar, é importante que todos os professores disponham de tempo para desenvolverem o gosto pela leitura. Além disso, é imprescindível que as práticas de formação inicial propiciem essa vivência. Reconhecer os professores como bons escritores contribui para que se desenvolvam leitores e escritores, enfim, professores como uma ampla formação docente.

Nessa abordagem, bolsistas de diferentes subprojetos, como os de Matemática, Geografia e Educação Física, citaram que, nas ocasiões de estudos, são realizadas leituras de Paulo Freire, conforme mencionado no excerto abaixo:

Excerto 03 - Fazer grupos de estudo, onde a gente estuda novas metodologias, práticas pedagógicas, ate fazer um paralelo com as disciplinas que a gente vê no curso a gente trabalhou bastante na parte da educação Paulo Freire, então lemos pedagogia do oprimido, fizemos todas as discussões do livro. (P2/M)

É evidente, nas falas dos bolsistas, que essas reuniões têm como propósito os estudos, orientações e trocas de conhecimentos, uma vez que articulam o conhecimento que visto em sala de aula com a prática. Essas práticas, portanto, enriquecem a formação inicial.

3.6 Participação em Eventos Científicos e as Oportunidades de Produção Acadêmica

A participação no programa Pibid oportuniza uma gama de estudos e vivências, que se desdobram em artigos acadêmicos. Sendo assim, o programa contribui para uma formação do professor com viés investigativo. Segundo Contreras (2012, p. 133), “[...] a ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos”.

Para se conhecer as experiências de escrita e reflexão proporcionadas pelo Pibid, bem como a socialização das experiências, toma-se como referência as apresentações orais de trabalhos dos bolsistas. A P1/CS, por exemplo, apenas em fase final do seu curso de graduação apresentou trabalho em eventos científicos. Do mesmo modo, uma bolsista ID, aluna do 8º período do curso, possui três meses de Pibid, e, nesse terceiro mês de participação no programa realizou sua primeira apresentação de trabalho. A bolsista compartilhou sua angústia sobre essa primeira experiência:

Excerto 01 - Tanto eu quanto minhas colegas, nenhuma de nós tinha apresentado trabalho. Nosso primeiro trabalho foi pelo Pibid. E a gente estava apavorada com aquela coisa pensando que era algo muito complicado, muito difícil. A gente só teve que mostrar o que faz. (P1/CS)

Compreende-se, por meio desse excerto, que a apresentação de trabalho é um processo natural para o desenvolvimento dos alunos, por meio do qual o bolsista amplia sua linguagem oral; desenvolve habilidades de concentração e de se posicionar frente a um público; aprimora a criatividade, ao pensar na melhor forma de elaborar a apresentação do trabalho; e desenvolve a autonomia ao definir e construir o trabalho a ser apresentado.

Além disso, momentos de reflexão são perceptíveis quando os bolsistas trataram da produção de artigos. Essa é uma oportunidade que eles têm para refletirem sobre as atividades realizadas, além de realizarem pesquisas e leituras, com vistas a uma boa fundamentação teórica para subsidiar as práticas vivenciadas.

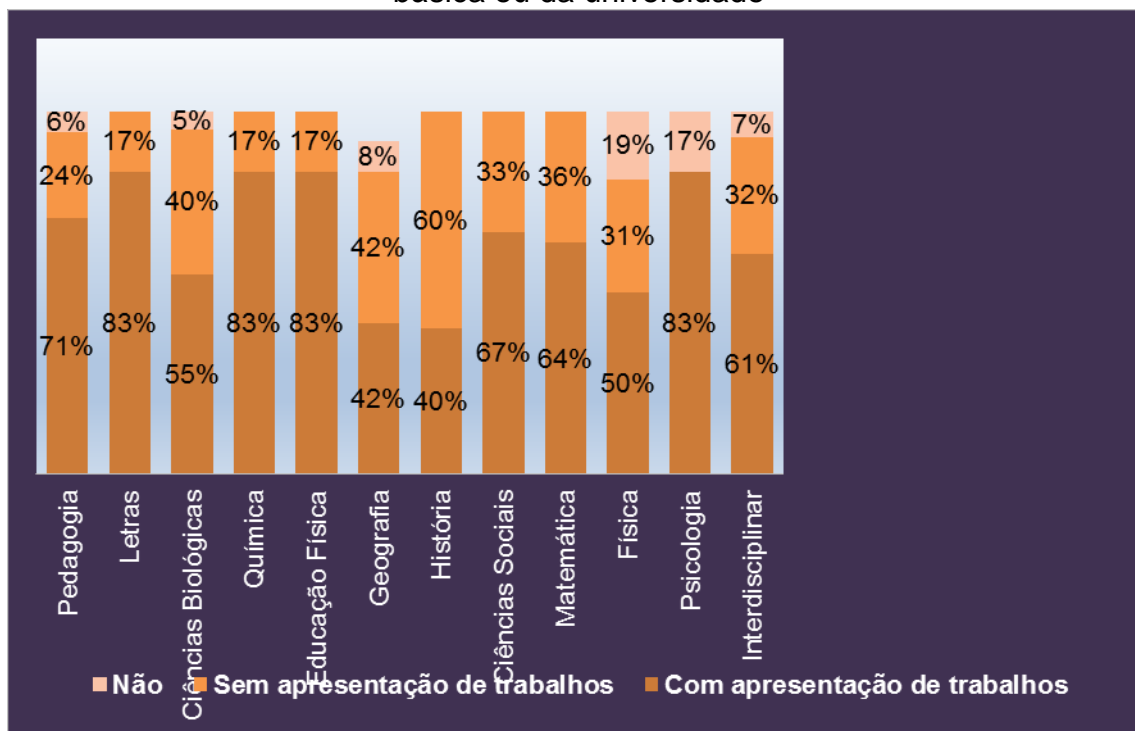
Diante dessas constatações, defende-se a importância do ingresso no Pibid ainda no início do curso, oportunidade valorizada por muitos bolsistas. É o que relata uma aluna do 8º período do curso, que está há 1 ano e 06 meses no Pibid. Nesse caso, provavelmente, a aluna faz relação entre o Pibid e a construção da monografia.

Excerto 02 - Como o Pibid agora tem muitos alunos desde o primeiro período, então é importante que eles logo no início do curso já aprendam a construir artigos, ate porque facilita bastante no decorrer do curso inclusive quando vai fazer a monografia. (P1/M)

Flores (2014) encoraja os alunos a, ainda na formação inicial, partilhar suas experiências, a fim de reconhecerem que a aprendizagem colaborativa, durante o período de formação inicial, é bastante produtiva. A autora destaca que “[...] é importante para nós desenvolvermos lógicas e estratégicas de colaboração entre alunos e sublinhar a importância de os professores ouvirem os alunos e os próprios alunos ouvirem-se uns aos outros”. (FLORES, 2014, p. 32)

O Gráfico 10 apresenta a participação dos bolsistas ID da UFG-RC em eventos acadêmicos, com e sem apresentação de trabalhos.

Gráfico 10: Participação de bolsistas de ID em eventos no âmbito da educação básica ou da universidade



Fonte: A autora. Elaborado a partir dos questionários/2016.

De acordo com o Gráfico 10, há um registro significativo da participação dos bolsistas em eventos acadêmicos, tais como feiras, seminários, simpósios e congressos, com e sem apresentação de trabalhos. Em 10 subprojetos, o maior percentual é de bolsistas que apresentaram trabalhos. E, na maioria dos subprojetos, existe uma porcentagem mínima de bolsistas que ainda não participaram de eventos.

Abaixo, mostra-se a narrativa de um bolsista do subprojeto de Física, que é um dos que possui menor participação em eventos, sendo que 19% declararam não participação nessas atividades.

Excerto 03 - Por enquanto não. Por exemplo, o professor manda em cima da hora, aí não tem como, aí é trabalho extenso. (P2/F)

Sendo assim, faz-se necessário construir um planejamento em conjunto com professores supervisores, coordenadores de área e bolsistas ID, para proposição de ações a serem realizadas no propósito de viabilizar a participação em eventos científicos.

No mesmo sentido, Mizukami (2013) fala da necessidade do trabalho colaborativo, das socializações e trocas de experiências ainda na formação inicial. O autor entende que “[...] é preciso, pois começar a vivê-las nos cursos de formação inicial; de modo a serem instalados, nesse momento formativo, atitudes investigativas e comprometimento com a autoformação”. (MIZUKAMI, 2013, p. 27)

Evidencia-se a participação de bolsistas ID em comunicações orais, em experiências vivenciadas em eventos acadêmicos e científicos, não apenas locais, mas também nacionais e internacionais, conforme excerto abaixo:

Excerto 04 - São mais de quarenta eventos. Tenho mais de quinze publicações, tenho uma na Argentina em 2013. Evento do Pibid mesmo eu tenho três, um no Maranhão, um que teve aqui em Goiás e um em Natal. (P1/ L)

É perceptível, ainda, que há participação em eventos vinculada à apresentação de trabalhos, assim como trabalhos aceitos para publicação em revistas. Isso indica que a maioria dos trabalhos apresentados decorre do Pibid.

Excerto 05 - A maioria dos trabalhos que eu apresentei foi pelo Pibid. Participamos do Conpeex, sempre buscamos fazer pelo menos dois trabalhos. Nós sempre estamos escrevendo junto e sempre que surge uma oportunidade que dá para gente escrever um resumo ou um artigo. Nós tivemos dois artigos aceitos numa revista, sobre o Pibid. (P1/ PS)

Escrever relatos de experiência, trabalhos e artigos tem sido uma preocupação constante dos bolsistas Pibid. É notório que escrevê-los faz parte do processo de organização das atividades dos alunos na UFG. Desse modo, o bolsista, conforme realiza as ações do programa, as registram e sistematizam em forma de artigos para que, quando surgirem as oportunidades, os trabalhos já estejam encaminhados, e “*não ficam para a última hora*”, conforme colocado pelo bolsista P2/F.

Se, por um lado, vários bolsistas ressaltam o papel da produção científica proporcionada pelo Pibid, por outro, há aqueles que a relacionam com produtivismo.

Excerto 06 - O Pibid realmente acrescenta muito, infelizmente tem esta concepção do lattes reprodutivista. (P1/ EF)

Excerto 07 - Mais foi por causa de ter um currículo, o lattes tá bem mais recheado, entendeu, porque através do projeto eu tenho muitas publicações. (P1/L)

Portanto, é importante ponderar sobre a forma de organização do trabalho, uma vez que, no Pibid, assim como na universidade, está instalada a ideia de produtivismo. Porém, para além do produtivismo, Pimenta (2002) sugere que a formação docente deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de refletir, bem como a valorização da pesquisa e da prática.

Bernardo (2014) relata que, no Brasil, o maior destaque nas universidades são as publicações chamadas pelo autor de “produtivismo acadêmico”, que têm como foco a quantidade de produções bibliográficas. Esse fato pode gerar um quadro de precariedade subjetiva para os docentes, provocando neles desgaste mental. (LIMA; FILHO, 2009, p. 70)

Dados de uma pesquisa sobre condições de trabalho e saúde dos professores universitários revelaram que a maioria desses profissionais encontra-se com excesso de carga horária. 70,4% estão com encargos acima de 8 horas semanais e 22,3% de 8 horas. Apenas 7,3% ministram menos de 8 horas semanais de aula, podendo se tratar de “[...] professores que exercem cargos de chefia, o que, muitas vezes, dificulta ou impede o cumprimento de no mínimo 8 horas de aula semanal”. (LIMA; FILHO, 2009, p. 70)

Os professores também exercem atividades administrativas, “[...] o que desgasta e sobrecarrega o professor, além de tomar um tempo em que os professores poderiam se dedicar mais a atividades acadêmicas (LIMA; FILHO, 2009, p. 70)

Além disso, eles têm que realizar planejamento de aulas, orientação aos alunos, correção de trabalhos e avaliação, ter produção científica, tudo isso com fundamento na lógica do mercado, que implanta um sistema de avaliação produtivista com valorização da quantidade.

Nessa vertente, nutre-se uma cultura da performatividade, em que os docentes se envolvem e assumem responsabilidade por diversas questões e problemáticas na sua área de atuação. Com isso, tornam-se completamente comprometidos com o trabalho, por vezes, sem espaço para o seu bem-estar individual e social. Vislumbra-se, nesse cenário,

[...] a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador. (SANTOS, 2004, p. 1153)

Destarte, o que se presencia é a formação inicial caminhando nesse direcionamento de produtivismo. A bolsista retratou, em sua fala, uma organização de trabalho como se fosse para atender a uma demanda de mercado:

Excerto 08 - Cada ano participamos de algum evento, na maioria das vezes, já temos pronto, porque vamos produzindo na medida que a gente vai fazendo. E se vai tendo algum evento, vamos publicando, apresentando. Esse artigo da Química na Horta já publicamos, então, a gente passou um na frente do outro, mas o outro está pronto para ser lançado também. (P1/ Q)

Nesse aspecto, produzir artigos e deixá-los em “estoques” é um fato que evidencia a pressão sobre o trabalho docente. Tendo isso em vista, o produtivismo poderá gerar o empobrecimento e a precarização do trabalho docente. No caso do Pibid, esse produtivismo apresenta-se de maneira ainda mais acentuada, considerando que a forma de avaliar o programa é por meio da publicação de artigos e produção de relatórios.

É nítida a presença do produtivismo na formação inicial, conforme relatos abaixo:

Excerto 09 - A produção de artigos, porque o Pibid também tem que produzir cientificamente. (P2 /H)

Excerto 10 - Foi os artigos que eu submeti, que contribuiu para meu currículo. (P1 /F)

Tendo em vista que a preocupação com o mercado de trabalho, que é extremamente competitivo, a orientação sobre a produtividade de artigos é feita aos bolsistas ID ainda no processo de formação inicial. Todavia, reconhece-se a produção acadêmica como fundamental para os alunos refletirem sobre suas práticas vivenciadas na escola básica e as teorias estudadas em sala de aula.

Porém, não se podem deixar de enfatizar que as produções acadêmicas são veiculadas a partir das publicações, e, de certo modo, fornecem informações

precisas sobre o funcionamento do Pibid dentro das universidades. No mais, essa produção pode ser o objeto de indicadores de desempenho, enquanto mecanismo de controle e avaliação do programa. Portanto, resta evidente a necessidade de se discutir sobre essas questões que interferem na formação inicial e que podem gerar consequências para o trabalho docente.

As discussões deste capítulo fazem compreender o saber dos processos internos da escola como essencial para a formação inicial. É com base nessa compreensão que os bolsistas ID buscam conhecer o alunos da educação básica em seus contextos, para, então, planejarem suas aulas, bem como o uso de estratégias metodológicas/pedagógicas.

Considera-se, portanto, que a frequência às escolas básicas e à universidade é fundamental, pois constitui espaço e tempo para a formação inicial dos bolsistas, pesquisadores e futuros professores. Esse é considerado o momento de problematizar o cotidiano da prática pedagógica, de realizar discussões, estudos e reflexões que podem subsidiar a redução das práticas didáticas pautadas no imediatismo.

CAPÍTULO IV

PIBID, FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Neste capítulo, apresentam-se as análises produzidas a partir da sistematização dos dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas. As discussões e análises dos resultados desta pesquisa são realizadas em diálogo com as pesquisas levantadas no banco digital da Capes e da BDTD, e também com fundamento em referenciais teóricos que versam sobre as temáticas presentes nesta investigação.

O capítulo está organizado em três partes: na primeira, são apresentadas as contribuições do Pibid para a formação inicial dos graduandos de licenciatura e aproximação do programa com a escola básica; na segunda, aborda-se a constituição da identidade profissional docente e a relação entre sujeitos, conhecimentos e instituições; e, na terceira, trata-se da formação e da política de desvalorização da docência.

4.1 Contribuições do Pibid para a Formação Inicial e Aproximação da Escola Básica

Esta primeira parte do presente capítulo é constituída por sessões, organizadas em quatro subcategorias: razões da opção dos alunos pela licenciatura e pelo ingresso no Pibid; universidade e escola de educação básica: o Pibid aproximando sujeitos, instituições e a construção de conhecimentos para além da sala de aula; a percepção dos bolsistas de ID sobre a relação entre Pibid e o estágio; e o Pibid e a relação teórica e prática na formação inicial de professores.

A seguir, passa-se para a análise das razões que levaram os alunos a escolher a licenciatura.

4.1.1 Razões da Opção dos Alunos pela Licenciatura e pelo Ingresso no Pibid

A licenciatura não tem sido uma primeira escolha profissional dos concluintes do ensino médio, e uma das justificativas para esse fato é a tese básica da proletarização de professores. Segundo Contreras (2012, p. 37), “[...] o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que, conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”. A perda dessas qualidades, que faziam dos professores profissionais da Educação, provoca desgaste nas “[...] condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. É esse o fenômeno que passou a ser chamado de processo de *proletarização*”. (CONTRERAS, 2012, p. 38, grifos do autor)

Esse processo exerce influência na escolha profissional dos alunos secundaristas, tendo em vista que o trabalho docente é marcado pela sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, ausência de plano de carreira, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões escolares, individualismo e sentimento de impotência. (GARCIA, 2010)

Pesquisa realizado por Brito (2007) sobre o perfil dos estudantes de graduação no Brasil, a partir dos dados disponibilizados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) no ano de 2005, aponta que as características socioeconômicos encaminham os alunos para as licenciaturas.

Nessa conjuntura, torna-se fundamental conhecer as razões pelas quais os bolsistas do Pibid da UFG-RC buscaram pelos cursos de licenciaturas. A escolha da profissão, na maioria das vezes, sofre influência de uma diversidade de fatores, sejam eles econômicos, sociais ou familiares. Nesta pesquisa, assim como na pesquisa de Brito (2007), a característica socioeconômica se faz presente nos relatos dos bolsistas ID, que relacionam a escolha da licenciatura com a possibilidade de ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho. Essa decisão, portanto, vincula-se às necessidades financeiras, conforme exposto no excerto abaixo:

Excerto 01 - É, foi a questão do trabalho em curto prazo, porque quando não tem condição financeira, para seus pais te manterem em estudos, que você possa se dedicar completamente ao estudo, eu pensei na licenciatura como uma opção em que assim que eu terminar a minha faculdade, eu tenha uma oportunidade de emprego. (P1/CS)

Excerto 02 - *Bom, a primeira coisa foi que o leque para emprego é bem maior, porque independente da onde eu tiver, vai ter um local para mim trabalhar como Química. (P1/Q)*

Outro fator que interfere na escolha do curso superior e, conseqüentemente, da profissão, é a família, elemento importante na vida de qualquer sujeito, como pode ser percebido na fala de bolsistas ID:

Excerto 03 - *Na verdade, foi bem um gosto pessoal mesmo, [...] eu venho de uma família de professores. (P1/H)*

Excerto 04 - *A princípio, porque minha mãe é professora, então, acaba tendo uma influência. (P1/P)*

Excerto 05 - *Primeiramente foi a proximidade com a Educação Física, sempre tive ligado as práticas corporais desde criança, meu pai é professor de Educação Física, tive influência do meu pai e também das vivências que eu tive durante minha vida. (P2/ EF)*

O vínculo de algum membro da família com a docência é elemento influenciador da decisão do aluno por qual carreira seguir. Um dos bolsistas apontou que, além de seguir a carreira do pai, optou pela mesma área de atuação, no caso, a Educação Física. O bolsista ainda declarou que todas as suas vivências foram construídas em torno das práticas corporais, as quais influíram no seu processo de formação.

Um terceiro grupo de fatores que influenciam a opção dos alunos pelos cursos de licenciatura é o papel desempenhado pelos seus professores ainda na educação básica. Essa inspiração pode se dar de diferentes modos, seja em razão do bom relacionamento com o professor, ou mesmo pela identificação com a disciplina e área do conhecimento.

Excerto 06 - *É que eu sempre me relacionei bem com as professoras de Química, então isso me fez querer falar igual a elas ensinando. (P1/Q)*

Excerto 07 - *Um professor do Ensino Médio, ele tratou física muito bem. Então, desde o início, quando conclui o Ensino Médio, eu queria fazer Física. (P1/F)*

Percebe-se que a maneira como o professor do ensino médio conduziu a disciplina foi primordial para despertar o interesse do aluno pelo conteúdo, bem

como pela licenciatura. Essa escolha, associada ao gosto pela disciplina e pelos professores, corresponde à identificação com a docência.

O fato dos bolsistas obterem melhores resultados em determinada disciplina e terem facilidade em aprender certos conteúdos pode ser dar em razão das estratégias didáticas utilizadas pelo professor. Garcia (2010) esclarece que os professores devem compreender as variações e a necessidade de adequação dos melhores métodos de ensino para trabalhar junto aos alunos. Mas o autor ressalta que essa compreensão não deve ser puramente técnica ou reflexiva, tampouco embasada apenas no conhecimento do conteúdo, de modo que é importante haver uma articulação de todas as questões pedagógicas. Esses são fatores que interferem diretamente no processo de formação dos alunos, condição observada na afirmação do bolsista P1/F.

A relevância do professor na vida do aluno, a identificação deste com o docente e, conseqüentemente, com a disciplina ministrada, contribuem significativamente para a escolha da profissão, para a opção pela licenciatura. Sendo assim, o modo de ser do professor e as estratégias utilizadas por ele durante suas aulas podem contagiar ou desestimular o aluno, levando-o optar pela licenciatura ou a se afastar dela.

Contreras (2012) ressalta a importância do professor na vida dos alunos, da influência que exercem, das práticas educativas que possibilitam a transformação da realidade, bem como da construção da autonomia dos professores. Para ele,

O professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc. Esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. (CONTRERAS, 2012, p. 86-87)

O bom relacionamento com o professor produz, junto aos alunos, um aprendizado significativo, o que pode levá-los a eleger a profissão docente. Nessa direção, Garcia (2010), considerando uma pesquisa realizada por Day (2006), afirma que uma aprendizagem eficaz apenas se realiza a partir da paixão do mestre. Nessa concepção, o ensino apaixonado teria uma função emancipadora, capaz de

influir na capacidade dos estudantes, ajudando-os a elevar seu olhar para além do imediato, e a aprender mais sobre si mesmos.

Outro fator que exerce influência na opção pela docência é o gostar da docência, do ensino e da área atuação, de forma que o licenciando, ao concluir o curso, possa atuar com contentamento. É importante, pois, o gosto pelo trabalho, uma vez que são inúmeros os fatores desfavoráveis relacionados a ele. Sobre esse aspecto, alguns participantes desta pesquisa disseram o seguinte:

Excerto 08 - Inicialmente foi um curso que eu sempre tive vontade de aprender, e queria de início, ajudar as pessoas com um ensino melhor. (P1/L)

Excerto 09 - Porque eu vejo a sala de aula como um espaço de transformação, ali você tem uma oportunidade de não sozinha, mas você pode ser um mediador na transferência de conhecimento e de mudança de vida, não como utopia, mas dentro das nossas possibilidades. (P1/CS)

Excerto10 - Eu sempre tive vontade de poder ensinar as pessoas, passar o conhecimento, de forma que as pessoas aprendam, e eu sempre gostei muito dessa área, então, o que me atraiu na licenciatura foi isso. (P2/CB)

Percebe-se, por meio dessas falas, que os alunos estão no curso porque gostam, identificam-se. Além disso, compreendem essa profissão como um instrumento que, com base no ensino, em ações compartilhadas, na socialização de conhecimentos, pode contribuir com a melhoria e transformação da vida das pessoas. Esse sentimento também é levantado por Contreras (2012), que entende que:

Acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado. (CONTRERAS, 2012, p. 85)

Ainda no que se refere ao gostar da docência, percebe-se que esse fator é muito subjetivo e envolve as experiências do bolsista desde a infância, podendo perdurar até o momento da escolha pela licenciatura.

Excerto 11 - Desde minha infância eu sempre gostei de ensinar, de transmitir aprendizado daquilo que eu sabia, daquilo que eu tinha para mim certeza do que era, então eu sempre gostei dessa parte de ser professor, de transmitir conhecimento, de

fazer valer a pena alguma coisa quando você tá conversando com a pessoa, é o que tem acontecido ao longo do nosso curso, a gente vem captando bagagem teórica, para sair da universidade pronto para seguir a carreira de professor. (P2/L)

Excerto 12 - Eu sempre, gostei muito de Matemática, tive muita facilidade em entender cálculo, problemas. E desde quando eu era pequeno já sonhava em ser professor de Matemática. (P1/M)

Nos excertos acima, nota-se que a constituição da identidade docente faz-se desde a tenra idade, quando o aluno da escola básica se espelha em seus professores, e, a partir daí, opta por uma formação em cursos de licenciatura, até se tornar professor. Desse modo, essa identidade é construída desde as vivências escolares, como aluno, passando pelo processo de formação inicial, abrangendo até os momentos de aprendizado no próprio exercício da profissão.

Em alguns dos casos, ingressar na licenciatura não é primeira opção do estudante. Contudo, ele a cursa por apresentar disciplinas afins do curso desejado. Mas, com o passar do tempo, identifica-se e desenvolve apreço pelo curso e, então, decide continuá-lo, como se vê no relato abaixo:

Excerto 13 - Bom, no primeiro momento eu não iria optar por um curso de licenciatura, eu almejava outro curso, um curso de engenharia, mas como há matérias em comum nos cursos de exatas [...] entrei no curso de matemática, mas aí, no primeiro ano, eu me envolvi com um projeto de extensão e acabei gostando, me identificando com o curso e acabei ficando. (P2/M)

Para Fontana (2010, p. 99), existem “[...] dois grupos, os indivíduos que se fazem professores. Aqueles que, encontrando-se na profissão, ‘são professores’ e aqueles que, não se encontrando na profissão, ‘viram professores’”. Esse aspecto começa ainda no momento da formação inicial.

Foram apresentadas, até este ponto, algumas condições que levaram os alunos a escolher a licenciatura. Passa-se a conhecer, a partir de agora, o que os motivou a participar do Pibid, como: a oportunidade de uma maior aprendizagem na docência, a partir de projetos diferenciados, potencializadores da formação; maior contato com a sala de aula, sendo esta a oportunidade de conhecerem e vivenciarem a realidade escolar e experimentarem a prática docente antes do estágio.

É válido mencionar que, nos cursos de licenciatura da UFG-RC, os estágios são oferecidos a partir do quinto período e, muitos participantes do Pibid ainda se

encontravam nos primeiros períodos do curso e 35 % dos bolsistas ainda não tinham sequer ingressado no estágio. Os bolsistas elencaram ainda os seguintes fatores de motivação a ingressarem no Pibid, como a boa imagem do programa, muito difundida por ex-bolsistas do Pibid.

Fatores familiares também influenciaram a participação dos bolsistas no Pibid, conforme destaca o participante abaixo:

Excerto 14 - Minha irmã mais velha já fazia o PIBID, eu sempre gostei muito de estar nas aulas, e eu queria isso para mim. (P2/ Q)

Outro fator preponderante no que se refere à motivação para ingresso no Pibid é a bolsa de iniciação à docência. Alguns dos participantes consideraram que esse recurso os ajuda financeiramente durante o curso de graduação, possibilitando maior dedicação ao curso, por não necessitarem de trabalhar. Foi o que relatou um dos bolsistas do subprojeto de Matemática:

Excerto 15 - Como sou de uma família de baixa renda, então, não tem como minha mãe me sustentar aqui para fazer o curso de matemática. Com a bolsa, eu conseguiria ter uma ajuda a mais para ficar aqui em Catalão. Então foi quando eu sai do trabalho. (P1/M)

Ao questionar sobre as razões pelas quais os alunos escolheram a licenciatura, bem como o porquê optaram por ingressar no Pibid, os bolsistas responderam que fatores financeiros e familiares tiveram grande influência nas suas escolhas.

Evidenciar que o acesso à bolsa financeira auxilia o bolsista ID a permanecer no curso - “*eu conseguiria ter uma ajuda a mais para ficar aqui em Catalão*” - é de fundamental importância, considerando a relação que existe entre evasão escolar e condicionantes socioeconômicos. Polydoro (1995) apontou a evasão no ensino superior, caracterizada como interrupção da frequência ao curso de origem, como sendo motivada principalmente por problemas financeiros, o que ocorre em 28,57% dos casos.

Percebe-se que os alunos ingressam nos cursos de licenciatura. Porém, a permanência nos mesmos é dificultada por problemas socioeconômicos, pois, geralmente, tratam-se de estudantes procedentes de famílias de baixa renda, que precisam trabalhar para se manter. E isso leva à evasão. Nessa situação, a ajuda

financeira, por meio da bolsa, possibilita que os alunos invistam na formação inicial, dedicando mais tempo aos estudos, estando presentes na universidade, e participando de eventos científicos. Zago (2006) assevera que não é suficiente apenas o acesso à educação superior. É necessário uma formação com qualidade, amparada por políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional.

No caso do Pibid, é crucial repensar no valor da bolsa financeira, que é no valor de R\$400,00, para que o aluno possa sobreviver sem a necessidade de trabalhar.

Excerto 16 - Grande dificuldade para mim é por, eu receber 400 reais e 390 ficar na estrada, eu tinha apenas 10 reais durante o mês para alimentar. (P2/G)

Dessa maneira, é importante que os responsáveis pelas políticas públicas saibam do papel que elas exercem na vida pessoal, acadêmica e profissional dos alunos; que compreendam o modo como a formação e a profissionalização docente influenciam a Educação.

Na sequência, são analisados os processos que compõem a relação de parceria entre universidade e escola.

4.1.2 Pibid: Construção de Conhecimentos para Além da Sala de Aula e a Aproximação de Sujeitos e Instituições

O Pibid, além de promover uma relação mais próxima entre os alunos da licenciatura com a própria universidade, é um espaço de construção de relações entre sujeitos vinculados à universidade e à escola de educação básica. Ainda, aproxima os alunos desses diferentes modelos de instituições educacionais, a partir da promoção de ações de ensino e do contato com recursos pedagógicos dos laboratórios da universidade.

Excerto 01 - O plano de trabalho meu é a robótica, e aí os alunos do[colégio]Yara vem para cá [universidade]. (P1/M)

Excerto 02 - Porque quando eles vieram para universidade foi no contra turno, nós trouxemos eles para tratar da feira de ciências. E também a dar aula de reforço paras

provas [escola], isso não estava planejado, mas aí eles demonstraram interesse e a gente não recusou. Porque proporciona um maior contato entre eu e o aluno. Então, a gente fica próxima, vê as dificuldades de passar o conteúdo, porque não é tão simples. Tem que saber como falar para eles entenderem melhor, eu acho que essas duas ações foram as principais para meu avanço, para ser um bom professor. (P2/Q)

Nesses dizeres, apresentou-se um trabalho com robótica na universidade, envolvendo os alunos da escola vinculada ao Pibid. Considera-se de extrema importância o conhecimento disponibilizado aos alunos e o acesso dos mesmos à universidade, o que desperta-lhes o interesse por concluir o ensino médio e buscar uma formação superior, talvez, nos próprios cursos de licenciatura.

Esses excertos revelam as possibilidades do ensino a partir de projetos em que são disponibilizados espaço/tempo; recursos materiais, didáticos e pedagógicos; e número de pessoal adequado. Essas são condições de trabalho elementares para o bom andamento do trabalho docente.

Não se pode deixar de evidenciar a relação de parceria e reciprocidade entre a escola e universidade, quando se considera a participação efetiva da escola básica no desenvolvimento e realização do projeto organizado pelos bolsistas ID, professores supervisores e coordenadores de área do Pibid. Isso fortifica as ações e contribui com a construção de conhecimentos dos alunos da escola básica, o que se realiza a partir da relação e envolvimento junto aos projetos, além de atender um dos objetivos do Pibid, qual seja: elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

O bolsista do subprojeto de Química relatou que os alunos da educação básica frequentam a universidade no contraturno para obterem orientação sobre a realização de Feira de Ciências⁹ e, também, para revisarem conteúdo de provas. É relevante esclarecer que essas ações não estavam planejadas nos subprojetos, mas foram desenvolvidas a partir das demandas apresentadas pelos, e foram fundamentais para a boa atuação do bolsista como professor.

No que diz respeito às orientações sobre a Feira de Ciências, os bolsistas experienciaram a dificuldade que é planejar e ministrar o conteúdo de forma contextualizada, e fazer com que os alunos se sintam interessados, motivados.

⁹ A Feira de Ciência é um evento organizado pela UFG-RC que tem como objetivo despertar o interesse e a curiosidade científica dos alunos do ensino médio e fundamental pela ciência.

Nessa direção, Garcia (2010), ao discutir a pesquisa de Valli (1992), aponta que “[...] os problemas que mais ameaçam os professores iniciantes são [...] a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino”. (GARCIA, 2010, p. 29)

Contudo, a narrativa abaixo sugere que esses desafios podem propiciar avanço no aprendizado da docência.

Excerto 03 - Ver que os alunos se interessaram em participar da feira de ciências, deram um máximo de si, assim conseguiram fazer um projeto, construíram ações que são baratas numa perspectiva de acesso a toda população que pudesse contribuir para essa questão de economia de água, é bem relevante esses conteúdos que fazem muito sentido quando são contextualizados e faz com que os alunos se sintam mais interessados em aprender, em ver aonde que é aquilo na sociedade, na vida dele tem um impacto. Antes do Colégio Lara, eu estava no Irineu e lá eles não tinham o hábito mais de participar da Feira de ciências, então o Pibid resgatou, essa importância da Feira de Ciências, porque realmente é muito bom quando a gente trabalha os conteúdos na Feira de Ciências. (P2/M)

O bolsista do subprojeto de Matemática revelou preocupação com o bem-estar, a aprendizagem, o desenvolvimento, e toda a relação educativa dos alunos. Para tanto, ele formulou ações compromissadas, que realçam valores e aspirações educativas, como a educação ambiental. No mais, ele enfatizou o valor dos conteúdos contextualizados, que fazem parte de programas de conscientização e responsabilidade social, para despertar interesse nos alunos pelos estudos, pela educação.

A partir do Pibid, os bolsistas ID conseguiram estimular a participação da escola básica na Feira de Ciências, que é realizada na UFG-RC, aproximando sujeitos e instituições.

Favorecer, por exemplo, a compreensão dos alunos ou estimular seu pensamento crítico são pretensões educativas que se abrem ao inesperado porque se referem a dimensões criativas das pessoas. Definem um potencial a ser desenvolvido nos alunos que pode se abrir a possibilidades imprevistas, tanto no que se refere à experiência educativa a que pode dar lugar, como pela aprendizagem que pode ser realizada. (CONTRERAS, 2012, p. 129)

Por esse ângulo, as orientações referentes à participação dos alunos na Feira de Ciência consistem em uma experiência educativa para os bolsistas ID, visto que potencializa a criatividade dos mesmos no planejamento e realização dos projetos.

Também se trata de uma experiência que leva o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da educação básica.

Além da Feira de Ciência, os bolsistas ID se envolveram e auxiliaram na preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conforme comprova o excerto abaixo:

Excerto 04 – Teve essa intervenção na escola, a gente foi, se dividiu, houve uma interação muito boa, e após o Enem veio a resposta, que ajudou demais, que muita coisa do que foi levantado, caíram, assim, claro questões distintas, mas o tema caiu e ajudou demais aquilo, então isso é uma resposta positiva, isso faz com que a gente prossiga e queira cada vez mais praticar ações, intervenções para que essa resposta seja sempre positiva, para que isso interfira na vida deles como interfere na nossa vida. Então eu acho que são ações extremamente válidas. (P1/H)

A validade das práticas pedagógicas citadas acima é confirmada pelo bolsista do curso de História, que falou dos retornos positivos em relação ao trabalho desenvolvido junto aos alunos da educação básica, o que indica a relevância do trabalho realizado.

Tendo em vista a preocupação demonstrada pela comunidade escolar (professores, pais e demais agentes sociais) com o resultado do Enem, a reflexão desenvolvida por Tardif (2014) acerca da pragmatização da formação pode contribuir para problematizar o caráter assumido pelo exame.

Outro fenômeno importante para os docentes diz respeito ao que podemos chamar de 'pragmatização' dos conhecimentos, da formação e da cultura. A função dos professores não consiste mais, talvez, em formar indivíduos segundo a velha imagem orgânica da cultura geral, mas em equipá-los, prevendo a impiedosa concorrência do mercado de trabalho numa sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 147)

Embora se reconheça que o trabalho docente não pode se reduzir à preparação para o Enem, essa é uma etapa fundamental para o ingresso do aluno na universidade. Por assim ser, percebe-se o contentamento dos bolsistas ID em contribuir com a aprendizagem dos alunos, o que vai compondo a identidade docente dos mesmos. Essa relação entre alunos bolsistas e alunos da educação básica, por meio da qual ocorre a mediação de conhecimentos, é bastante eficaz para o bom desenvolvimento de ambos, em suas singularidades.

Fontana (2010), ao parafrasear ideias de Vygostky, afirma que:

Quando uma palavra, um modo de ação, uma prática são ensinadas a alguém, explica-nos Vygotsky, o desenvolvimento dessa palavra, desse modo de ação, dessa prática apenas começou. É no movimento, mediado pelo 'outro' que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos-nos. (FONTANA, 2010, p. 176)

No levantamento de pesquisas sobre o Pibid, identificou-se que a temática da relação entre universidade e escola é desenvolvida por vários pesquisadores, como Bedin (2012), Moço (2013), Santos (2015), Fedechem (2013) e Testi (2015). Ademais, essa é uma questão evidenciada entre os objetivos previstos para o Pibid. Os relatos dos bolsistas revelaram que a realização de ações e projetos para além das salas de aulas, desenvolvidos na universidade e na escola, podem repercutir na melhoria da qualidade de ensino e das práticas pedagógicas, assim como ampliar as possibilidades de formação dos alunos da licenciatura.

Silva (2012) declara que as atividades desenvolvidas por meio dos subprojetos repercutem de modo distinto em cada escola da educação básica, seja ocasionando mudanças na organização do trabalho escolar, ou promovendo a adoção de novas metodologias de ensino, bem como reformulações nas práticas pedagógicas dos professores. Todas essas modificações exigem reorganização de conceitos utilizados e atitudes tomadas.

Ao discutir sobre a importância de uma formação na instituição educativa e no interior da escola a partir de situações problemáticas, Imbernon (2011) considera ser de extrema relevância a aproximação das universidades com as escolas de educação básica. Ludke e Cruz (2005) argumentaram que o pesquisador da universidade tem um amplo conhecimento teórico e metodológico, conhece bem as produções acadêmicas de outros países. Porém, por vezes, não consegue que esse conhecimento chegue até o contexto da sala de aula, nem aos seus alunos. Deimling (2014), de igual modo, afirma que o estreitamento da relação entre a universidade e a escola, a partir das ações do Pibid, é fundamental para os processos de formação e atuação docente.

Conforme já apontado, o Pibid promove a intensificação dos estudos por parte dos bolsistas ID, o que se dá, em alguns casos, em decorrência das intervenções e mediações realizadas pelos mesmos.

Excerto 05 - A gente sempre está estudando, está lendo, até chegar no dia que você vai apresentar uma oficina, o professor passa um monte de livros, de textos para gente ler, trabalhar e apresentar, você tem que fazer a oficina no papel, manda para eles e manda de volta, isso aqui não está bom, isso aqui está assim, muda isso, ah, você pega tal autor, que vai te ensinar, que vai te mostrar o caminho e essas coisas. (P2/CS)

Excerto 06 - Sempre amei a educação infantil, para mim, eu nunca tive dúvida de que é a educação infantil que eu quero fazer e o que me deixou muito interessada e muito surpresa foi a inclusão, porque era uma coisa que eu tinha vontade de trabalhar, mas eu nunca tinha tido oportunidade então acabei juntando as duas coisas que eu gosto muito que para mim foi excelente e com a inclusão eu to aprendendo muita coisa, para mim foi bacana. (P2/P)

Para a realização das atividades no Pibid, é necessário que os bolsistas tenham um conhecimento específico para garantir que o planejamento e a organização das ações ocorram de modo a atingir os objetivos propostos pelos grupos. Isso demanda estudo, orientação e revisão do registro do planejamento, o que, apesar de ser um processo árduo, permite ao licenciando repensar aspectos teóricos e práticos da atuação docente.

A aproximação da universidade com a escola básica constitui-se em espaços de aprendizagens, possibilitando acesso dos bolsistas ID às formas sistematizadas de organização dos conteúdos a partir das mediações pedagógicas junto ao professor supervisor e coordenador de área. Considerando que atuação profissional articula-se com o domínio de uma área de conhecimento, “O conteúdo que se ensina gera identidade”. (GARCIA, 2010, p. 13) Desse modo, a maneira como se conhece determinada disciplina influencia no modo como ela é ensinada aos alunos.

O Pibid, além de proporcionar ao bolsista ID o aprendizado da pesquisa sobre o assunto/contéudo de seu interesse, ainda possibilita o acesso a temas/áreas frequentemente não previstos nas matrizes curriculares das licenciaturas, como, exemplo, a inclusão escolar. O acesso a essa temática enriquece a formação inicial dos alunos, considerando que “[...] professores de educação especial tinham mais probabilidade de deixar a docência do que os outros”. (GARCIA, 2010, p. 34)

E, consoante o conhecimento teórico sobre a inclusão escolar adquirido pela bolsista P2/P, a mesma teve a oportunidade de retornar à prática, agindo sobre ela com entendimento mais crítico, elaborado e consistente. E, então, passou a intervir por meio das oficinas que possibilitam a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, entende-se que discussões sobre a modalidade de educação especial,

como também a respeito dos diferentes níveis de educação, precisam ser incitadas pelas políticas e projetos de formação inicial e continuada de professores.

Para Gasparin (2012, p. 8), “[...] o processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas[...]”. E é por meio desse processo que se busca um equilíbrio entre a teoria e a prática na construção do conhecimento escolar.

Excerto 07 - A gente também estuda as outras matérias que a gente faz aqui no curso, porque o Pibid não só cobra que você faça as atividades lá da escola, mas ele cobra que você também pelo menos passe nas matérias exigidas pelo curso as coordenadoras passam o livro para gente ler, ou indica um filme. (P2/CB)

Excerto 08 - Eu acho que é muito importante, mas eu tomo a liberdade de dividir, por exemplo, dois tipos de teoria, da teoria que você vai transmitir para o aluno, conhecimento que tem essa teoria de apresentação, de transmitir conhecimento, isso é importante também, mas acho que mais importante é uma teoria de concepção de ensino, de educação, de que está na escola acho que não é só essa questão de transmissão de conhecimento, de reprodução, eu acho que ter algumas leituras que auxiliem nessa questão, na sua vida na sala de aula, que te prepara, tem questões políticas, por exemplo, que te preparem para conhecer uma realidade que é diferente, eu acho que isso ajuda muito porque na sala de aula as realidades muitas vezes são diferentes. Enfim, eu acho que é importante ter essa base teórica, sem isso acaba, você se perde, no que vai fazer na escola. (P2/PS)

De acordo com Brito (2007), a formação inicial não deve priorizar conteúdos ou métodos mais eficazes de ensino. É importante contemplar a formação de “bons pensadores”, sujeitos capazes de transformar o conhecimento em ações transformadoras. Destarte, é imprescindível a participação dos bolsistas ID em atividades programadas, com objetivos bem definidos, que promovam a atuação docente.

É de grande valia frisar que o bolsista P2/PS sentiu necessidade de se preparar de maneira mais ampla, com vistas a conhecer as concepções de educação, de ensino. E, de posse de um amplo conhecimento, seu propósito foi conhecer a teoria a ser trabalhada com o aluno da educação básica de forma contextualizada, considerando que, em cada sala de aula, tem-se uma realidade distinta.

O referido bolsista também apontou que os conhecimentos acerca do ensino não se restringem à uma prática desvinculada do conhecimento que a fundamenta, mas envolve sua problematização. Nessa acepção, o bolsista fez referência a

concepções que devem ser estudadas para que o ensino não seja mera reprodução de conteúdos, e para que seja ressaltado o valor e os aspectos políticos da formação.

Entende-se que o ensino envolve inúmeros aspectos e dimensões e:

[...] o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. [...]. Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano. Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2012, p. 2)

As experiências do Pibid proporcionam um aprendizado significativo, considerando que os bolsistas relataram a preocupação em se preparar pedagogicamente para atuar nas salas de aulas. Para isso, estudam uma diversidade de textos, assimilando e desenvolvendo domínio sobre conhecimentos, de modo a se sentirem mais seguros na atuação enquanto docentes.

Nesse cenário, são realizadas interações entre alunos da educação básica e os bolsistas ID, mediados pelo professor supervisor e coordenador de área. Para Vigotsky (2007), essa mediação pedagógica, a partir do outro, possibilita a manifestação de conhecimentos, que, embora a criança (neste caso, os alunos da educação básica e bolsistas ID) não domine completamente, com a mediação, passam a saber. Dessa forma, apropria-se dos conhecimentos, constituindo uma relação entre os saberes acerca da docência e os do contexto escolar. Com isso, a aprendizagem e o desenvolvimento dos bolsistas são impulsionados.

Excerto 09 - Naquele meio você também aprende bastante, não só em sala, mas fora de sala de aula você também aprende, com os textos que você está lendo. Tem muitos textos que a gente lia, e, tipo, a gente não apresentava para eles, mas a gente lia para gente está aprendendo primeiro, para está passando para eles. (P1/L)

A preocupação é com a construção de conhecimento não como conteúdo a ser ensinado, mas como possibilidade de garantir o ensino. Essa inquietação é apresentada em várias pesquisas, como, por exemplo, uma que foi desenvolvida com objetivo de “[...] investigar que aspectos da Educação Matemática Crítica de

Óleo Skovsmose têm sido privilegiados por pesquisas brasileiras do período de 2007 a 2010” (AMARAL, 2012, p. 7), e que evidenciou em seus resultados “[...] preocupações com [...] aspectos teóricos da Educação Matemática Crítica”. (AMARAL, 2012, p. 7)

De acordo com Imbernon (2011, p. 16), “[...] durante muito tempo, a formação baseou-se em conhecimentos que poderíamos denominar de ‘conteúdo’”. Conhecer o conteúdo específico da disciplina era um requisito fundamental para o professor e representava a qualidade no ensino.

Acredita-se que pensar sobre a aprendizagem do conteúdo é de capital importância para fomentar a reflexão sobre os processos pedagógicos realizados junto aos alunos envolvidos no Pibid. Contudo, a construção do conhecimento deve levar em conta a organização dos conteúdos a serem estudados em articulação com o contexto social. Para Gasparin (2012, p. 6), “[...] os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social”.

Os bolsistas ID sentem a necessidade de se preparar para a atuação em sala de aula a partir de conhecimentos mais amplos, desde as concepções de educação, de ensino. A partir de então, eles buscam conhecer a teoria a ser trabalhada com o aluno da educação básica, de forma contextualizada, considerando que em cada sala de aula estão presentes realidades diferentes.

Arroyo (2004) afirma que, em relação aos seus planejamentos, preocupava-se com tempo da aula, com o que ensinar e o que aprender em cada bimestre e série, e ignorava os tempos dos alunos. Mas refletir sobre o tempo dos alunos revela uma preocupação não somente com o cumprimento da ementa, mas também com as especificidades desses sujeitos.

Como forma de enriquecer a formação inicial, é preciso ir além do desenvolvimento de atitudes e habilidades para a docência. Faz-se necessário que o futuro professor construa conhecimentos teóricos e práticos que contribuam para uma formação sólida, voltada para a emancipação crítica. A partir do conhecimento sobre a realidade pedagógica e sociocultural dos alunos e de interesses dos mesmos, impede-se o distanciamento entre as preocupações dos professores e bolsistas ID e os conteúdos escolares.

Nessa direção, o “[...] professor contextualizará, dentro da disciplina, o conhecimento dos educandos” de modo que ele se torne significativo para o aluno [...]”. (GASPARIN, 2012, p. 15) Cabe, pois, a organização do ensino articulando o conteúdo ao contexto escolar, de modo que o conhecimento seja significativo ao aluno.

Nessa acepção, o Pibid proporciona estreitamento, aproximação, parceria e interação entre universidade e escola. Essas são questões que tendem a beneficiar todos os envolvidos, levando em conta toda a formação e preparação do professor universitário e o conhecimento e experiência dos professores da educação básica.

4.1.3 A Percepção dos Bolsistas de ID sobre a Relação entre Pibid e o Estágio

Nesta sessão, trata-se do sentido das práticas de ensino levantadas pelos bolsistas de ID, do significado produzido na formação inicial com relação às experiências do Pibid e, em alguns casos, por meio do estágio.

Pimenta (2012) aponta que, desde a origem dos cursos de formação, há uma constante preocupação com a prática profissional nas salas de aula. Segundo a autora, no estado de Goiás, o Decreto nº 229 de 1937 trazia que a prática profissional era pensada como aulas-modelo, fundamentada no preparo das lições práticas, realizadas apenas no último ano escolar, com o objetivo de trabalhar questões metodológicas e métodos de ensino.

Diferentemente dessa concepção, Pimenta (2012, p. 27) entende por estágio curricular “[...] as atividades as quais os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...]”. Para a autora, essa etapa é extremamente necessária para o desenvolvimento do futuro docente, a fim de que ele possa vivenciar a prática ainda no período da formação inicial.

Considerando que o estágio era um dos únicos espaços de aproximação da universidade com a escola de educação básica no âmbito dos cursos de licenciatura, e, também, o primeiro contato dos licenciandos com a sala de aula e com a docência, o Pibid amplia essas possibilidades. Isso porque, além de contar com auxílio financeiro, os bolsistas têm mais tempo a ser dedicado a suas ações.

Em comparação com o estágio, no Pibid há mais liberdade de ações e mais tempo de vivência no âmbito escolar por parte dos licenciandos, visto que:

[...] o tempo, constitui-se como aspectos importantes para a aprendizagem na instituição escolar. O tempo escolar, retratado pelo calendário das escolas, apresenta-se como: o tempo de ter, o tempo de buscar, o tempo para aprender, o tempo para interagir. E o espaço guarda em si referências sobre o que foi projetado em um determinado tempo, aquilo que se tem à possibilidade de ver o que se imagina, um local, um lugar já ocupado ou para se ocupar, não apenas com construções físicas, mas com informações, conhecimentos, os quais se pode acessar, buscar e interagir. (HOÇA; PORTILHO, 2007, p. 2068)

Ao relatarem suas experiências no Pibid, os bolsistas ID afirmaram que, algumas vezes, fazem comparações entre as práticas viabilizadas pelo estágio e pelo Pibid.

Excerto 01 - Eu já estive em sala de aula mais vezes do que um aluno que não tem possibilidade de estar no Pibid, eu estive na sala no ano de 2015, umas cinqüenta vezes. É uma coisa que eu não teria só no estágio, estamos finalizando o TCC com cinco aulas no estágio, de cinco para todo o universo que o Pibid proporciona. (P2/I)

O bolsista de ID, ao relatar sua experiência em sala de aula, fez uma reflexão sobre a quantidade de tempo destinado às ações do Pibid e do estágio na escola de educação básica. Enquanto no estágio ele disse ter participado de 5 aulas, no Pibid sua participação foi 10 vezes maior, o que representa uma diferença temporal bastante significativa.

Frago (1998) qualifica o tempo escolar como algo institucional, pessoal, cultural e individual, percebido e vivido distintamente por cada um dos participantes da escola. E o que se verifica a partir dos relatos dos bolsistas é que, com o tempo disponibilizado pelo Pibid, os alunos podem desenvolver um trabalho a longo prazo, mais amplo.

Por meio do Pibid, o bolsista ID pode vivenciar processos de observação, bem como conhecer a escola e a realidade escolar, oportunizando mais tempo para registro dos momentos institucionais de ensino. Igualmente, para as discussões desses registros, o tempo de convivência possibilita estabelecer estratégias que auxiliam os bolsistas na identificação das necessidades dos alunos. Ademais, propicia o reconhecimento de outras questões problematizadas no âmbito da universidade junto aos demais bolsistas ID, professores supervisores e coordenadores de área.

O Pibid possibilita compreender o tempo como momentos de grande aprendizagem na escola e na universidade, e em diversos outros espaços sociais e culturais. O programa proporciona aos bolsistas o cumprimento autônomo do

trabalho nas escolas, o que compreende a concepção, realização e avaliação das atividades realizadas.

Para Contreras (2012),

[...] a reivindicação da autonomia não é apenas um exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação. Os processos de racionalização do trabalho do professor, a separação da concepção e da execução não significam apenas uma dependência dos professores em relação às diretrizes externas, mas este processo de dependência externa se reproduz necessariamente ao preço da coisificação dos valores e das pretensões educativas. (CONTRERAS, 2012, p. 212)

Entretanto, no momento em que se separam as ações de concepção e de execução do trabalho docente, verifica-se a institucionalização do processo de racionalização do ensino. Nesse caso, o professor passa a apenas executar as ações, em um processo de desqualificação da sua profissão. É nesse aspecto, como já enfatizado no início deste capítulo, que tem início a desvalorização da profissão.

Possibilitar aos bolsistas ID a organização do trabalho do Pibid, de modo que ele seja compreensível e executável, como também a realização e desenvolvimento de um projeto com autonomia, amplia as possibilidades de aprendizagem. Assim, para além dos conhecimentos de conteúdos pedagógicos, esses bolsistas passam a ter consciência política, o que é de grande importância para a emancipação dos alunos e para a valorização da docência.

Os bolsistas ID disseram que a participação no estágio não possibilita tanta experiência quanto a proporcionada pelo Pibid, o que ocorre em função do tempo destinado às práticas nas escolas. Sendo assim, ter acesso ao referido programa já no início da graduação torna-se um diferencial na formação docente.

Excerto 02 - Eu acho que isso me enriqueceu muito, essa oportunidade de estar em sala de aula, ainda no início do curso, eu vejo o estágio mais como uma disciplina, que o graduando precisa da nota para obter, a formação que ele deseja e o Pibid não, ele simplesmente tem que dar a oportunidade de ir lá e fazer, mas o seu objetivo não é sua nota, seu objetivo é fazer a diferença na escola. (P1/P)

Excerto 03 - Eu acho que é uma experiência, um diferencial, porque um aluno que entra no Pibid, ele vai ter um algo a mais, uma prática a mais que ele não teria no estágio, uma vivência. É diferente um aluno que entra no Pibid com um que não faz. (P1/CB)

Os bolsistas ID ressaltaram a diferença entre estágio e Pibid. Alguns apontaram aspectos como o tempo e o fato de o programa propiciar, desde o início do curso, a aproximação com a escola, com a prática docente. Já no estágio, esse contato ocorre apenas a partir do quinto período. Um bolsista do subprojeto Interdisciplinar falou da oportunidade que teve em desde o início da graduação de conhecer a realidade da sala de aula, os alunos e o ambiente escolar. Ele ressaltou que o programa propõe um trabalho em que os alunos focam no objetivo do projeto, que é fazer a diferença na escola, e não na nota para serem aprovados na disciplina. Nesse sentido, Sampaio (2002) salienta que o tempo implica em deixar de olhar para notas, para se identificar com o desenvolvimento e o processo de aprendizagem potencial.

Além do aspecto do conhecimento da escola e da prática escolar, a autonomia é apontada como um diferencial do Pibid, o que pode ser constatado nos excertos que seguem:

Excerto 04 - Eu acho que a gente, por ter essa liberdade, é muito prazeroso e tem muito mais a nos apresentar do que o próprio estágio que na verdade você está ali correndo atrás da sua nota e não de um objetivo, o Pibid você quer o objetivo não a nota. (P1/P)

Excerto 05 - Então as contribuições são da seguinte forma: você lê um texto teórico você acha uma maravilha não é uma leitura obrigatória, no Pibid você não é obrigado, você é inspirado, motivado a ler aquele texto. (P2/L)

Excerto 06 - Uma liberdade no Pibid que eu acho que não tem tanto no estágio, então. A gente tem essa liberdade para ter essas ideias, o quê que a gente vai utilizar para levar os conteúdos e sempre a gente procura levar algo diferente, então porque é justamente contra essa educação tradicional que a gente luta realmente no nosso projeto do Pibid, então a gente realmente tem que imaginar, inventar, pesquisar para desempenhar o que a gente espera. (P1/G)

O Pibid é vinculado a ações que proporcionam liberdade para o bolsista ID pensar em seus próprios objetivos. E mesmo os textos teóricos não são vistos como leituras obrigatórias, mas considerados como inspiração. Desenvolver uma metodologia de ensino que possibilite aos alunos se sentirem livres para pensar suas atividades, realizar suas leituras, não tendo a nota como elemento medidor de aprendizagem, corresponde a um método de incentivo aos alunos a sempre buscarem soluções para os problemas enfrentados no cotidiano, o que leva à concretização do ensino e da aprendizagem.

A respeito dessa liberdade dada ao aluno no processo de aprendizagem, Gasparin (2012, p. 27) esclarece que “[...] o simples fato de terem suas contribuições aceitas sem julgamento incentiva os alunos a participarem da busca de soluções para os problemas apontados pela prática social”. Desse modo, o Pibid muito contribui para despertar nos alunos o gosto por aprender e, mesmo, seguir a profissão de docente. O que se propõe é a realização de estudos e ações de forma dinâmica, incentivando a autonomia com liberdade.

Ao estabelecer a comparação entre o Pibid e o estágio, Pimenta (2012) elenca algumas dificuldades com relação ao desenvolvimento do último, tais como:

[...] número insuficiente de escolas para receber estagiários, dificuldades no acompanhamento do estágio devido ao grande número de alunos, à diversidade de escolas onde estagiam, e à falta de coordenador de estágios em alguns cursos; falta de comprometimento dos professores do curso com o estágio; dificuldade de garantir a relação teoria/prática; divisão do estágio em etapas fixas e estanques: observação, participação, regência, em que muitas das vezes o estagiário fica no papel de visitante; sendo que esta condição tem sido responsável pelas diversas falas dos bolsistas nomeado o Pibid como ações de forma livre. (PIMENTA, 2012, p. 71 -72)

Por conseguinte, há uma demanda por revisão das condições da oferta do estágio obrigatório no que se refere aos seus conteúdos, propostas e professores responsáveis. Nessa direção, Libâneo (2011) acentua a necessidade de integração dos conteúdos das disciplinas com situações da prática, desde o início da licenciatura e durante todo o percurso acadêmico. Dessa forma, possibilita-se aos futuros professores a experimentação de situações, com o auxílio da teoria de forma articulada com a prática.

Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (LIBÂNEO, 2011, p. 94)

O autor ainda indica uma maior aproximação da formação inicial com os contextos escolares, “[...] possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela ideia de que o estágio é aplicação da teoria [...]” (LIBÂNEO, 2011, p. 94) e que é o único elemento que aproxima os estudantes da licenciatura do contexto escolar.

Excerto 07 - No estágio, naturalmente o aluno de graduação que está três anos sem entrar na sala de aula convencional e só tinha entrado como aluno ele tem um choque inicial da sala de aula e o Pibid me proporcionou não ter esse choque. Entra na sala de aula já tendo noção do que fazer, de como agir como docente, para que os alunos aprendam, e seja um ambiente saudável. (P2/I)

Diante de todas essas questões, Contreras (2012) tece críticas aos currículos padronizados e fragmentados, com propostas de práticas apenas no final do curso, o que reflete uma subordinação do aprendizado prático ao teórico. O autor citado considera que, nesses moldes, não se viabiliza o desenvolvimento de um trabalho docente pautado na consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática.

Sobre a oportunidade de participar do Pibid e de que forma ele contribui para a formação no curso de licenciatura, o bolsista do curso de Letras expressou:

Excerto 08 - De certa forma, fica uma formação mais concluída, não fica só na teoria, você tem uma prática de sala de aula. Porque tem muitos alunos que só faz estágio, pronto, só vê aquilo, mas não tem a convivência com a sala de aula, de um ano, dois anos. (P1/L)

Toda essa discussão leva a refletir sobre uma concepção de formação docente pautada na atividade teórica, com uma perspectiva crítica e de análise. Isso possibilita aos alunos de formação inicial o acesso à prática profissional desde o início do curso, e não somente no final, como tem ocorrido com o estágio. O que se propõe são ações articuladas entre teoria e prática, contrariando as formações desenvolvidas de “[...] modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino”. (GATTI, 2010, p. 1358)

Excerto 09 - Eu acho que o Pibid consegue articular mais a escola com a universidade, na licenciatura é algo que é mais rápido. Pelo Pibid, por ser mais prolongado, essa oportunidade, de trânsito entre universidade, escola, os alunos virem para cá, nós irmos para lá, que no caso como a licenciatura não tinha esse espaço, por exemplo, para gente que fechou o projeto Pibid com uma atividade, com uma comemoração por conta da formatura dos alunos, e a gente via que a diretora, a coordenadora, a professora participavam bastante, tinham diálogo com a gente, e a gente tinha uma parceria um pouco mais fechada lá no caso na escola que eu fiz licenciatura é algo mais pontual.[Licenciatura que você fala é o estágio?] Isso, no estágio licenciatura não tinha essa liberdade, eles até tentavam aproximar esse vínculo com nós, com a gente da universidade, mas não tinha espaço para gente, para fazer as regências. (P2/PS)

Excerto 10 - *No estágio não tinha espaço [...] não dava para continuar um trabalho que a escola reconheceu como positivo para os alunos. (P2/OS)*

Um avanço percebido pelos bolsistas ID é que, em função do maior tempo na escola, o Pibid proporciona mais diálogo e interação com os gestores das instituições. Isso possibilita uma maior articulação da universidade com a escola, pois os alunos transitam em ambos os ambientes. Já no espaço do estágio, em função do curto tempo, não há essa interação entre o grupo gestor e os alunos da universidade; e falta liberdade para o desenvolvimento das ações. O bolsista P2/PS mencionou um trabalho de estágio bem reconhecido pela escola e pela universidade, que não teve andamento devido à falta de disponibilidade de tempo, o que levou à sua suspensão.

Com relação à importância dos processos de interação nas escolas, destaca-se a compreensão dos sentidos, significados e intenções dos sujeitos. Em uma análise sociológica, as interações necessitam ocorrer e, segundo Tardif e Lessard (2014, p. 170), é preciso que sejam processos “[...] dotados de sentido para aqueles que as cumpre e aqueles que as percebem como parceiras da interação [...]”. Não basta descrever o que se passa em uma escola, sem compreender as interpretações e os sentidos das ações. Por isso, “[...] a interação remete à maneira com que, nos espaços escolares cotidianos, os indivíduos constroem situações consistentes (aulas, recreação, estudo, exercício, etc.)”. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 170)

Os bolsistas entendem a interação da seguinte forma:

Excerto 11 - *Interação com a direção, com os outros professores, você realmente parece que está inserido num ambiente escolar. (P2/Q)*

Excerto 12 - *No estágio é algo muito superficial, você chega, observa, você dá as suas aulas e vai embora. Enquanto que no Pibid você tem interação mesmo com a coordenação, tem a interação com a direção, com os outros professores, você realmente parece que tá inserido num ambiente escolar. (P2/Q)*

Ao discutir o papel das interações, Vigotsky (1998 apud TARTUCI, 2013, p. 96) “[...] assinala a importância das interações sociais com sujeitos mais experientes e coetâneos na construção de conceitos, na aprendizagem e na constituição do sujeito”. Os bolsistas também destacam o Pibid como oportunidade de interação

com a equipe escolar e inserção no ambiente escolar. E são esses fatores que contribuem para que eles se sintam realmente inseridos no ambiente escolar.

No estágio também há oportunidade de integração no campo escolar, porém, com tempo reduzido para observação, intervenção e elaboração de relatórios. Logo, não se oportuniza interação com a comunidade escolar. Hoça e Portilho (2007) refletem que o tempo e espaço são norteadores do trabalho do professor, e podem indicar como deve ser organizado o trabalho pedagógico, e de que forma ocorre a aprendizagem.

Pelos relatos dos bolsistas ID, constata-se uma constante comparação do estágio com o Pibid, considerando este como uma prática mais eficaz, além de contar com uma estrutura pedagógica, pessoal e financeira mais satisfatória que aquele. Para Pimenta (2012), nos estágios, os alunos permanecem apenas na observação, sendo ausentes atividades de planejamento e execução. No mais, os professores não conseguem acompanhar os estagiários, realizando apenas troca de ideias com relação ao que percebem durante a visita à escola.

Considerando todas essas questões, traz-se a compreensão de estágio elaborada por Tartuci (2013):

O estágio não se reduz a observar os professores em aula e imitá-los sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada pela realidade social em que o ensino se processa. Como experiência pedagógica, ele contribui para diminuir a distância entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores. (TARTUCI, 2013, p. 91)

Realizar a comparação do estágio com o Pibid, sem analisar todo o contexto de cada prática escolar, reduz as potencialidades daquele. Por outro lado, remete à problematização do pouco tempo destinado, nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, para o contato com o futuro *lócus* profissional dos licenciados. Ademais, cabe problematizar como a dimensão prática se faz presente nas licenciaturas, uma vez que ela não é mencionada pelos licenciandos.

Pesquisa desenvolvida por Moura (2013, p.13) revela que “[Há] uma implícita disputa entre PIBID e estágio supervisionado”. O uso da palavra “disputa” pode produzir, nesse contexto, sentidos de competição, concorrência entre o estágio e o Pibid dentro da própria universidade. Não seria, pois, o caso das universidades repensarem a matriz curricular de seus cursos de licenciatura e oferecer a disciplina de estágio antecipadamente?

A Resolução Cepec nº 766 da UFG, de 6 de dezembro de 2005, legislação que disciplina os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios dos cursos de bacharelado e específicos da profissão, define, em seu art. 5º, que “Os estágios curriculares obrigatórios para os alunos da Universidade serão definidos de acordo com o projeto político-pedagógico de cada curso”.

Em conformidade com a referida legislação, na Resolução Cepec nº 731, de 5 de julho de 2005, que define a política de estágios da UFG para a formação de professores da educação básica, em seu art 6º, está posto que “O estágio curricular obrigatório para os alunos da UFG será definido de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada curso”.

Todavia, a Resolução Cepec nº 631, de 14 de outubro de 2003, que define a política da UFG para a formação de professores da educação básica, dispõe em seu art. 6º que “O estágio curricular supervisionado terá carga horária de 400 (quatrocentas) horas e será oferecido a partir da segunda metade do curso, não podendo ser computadas nas 560 horas destinadas às dimensões pedagógicas”. Portanto, os cursos não têm autonomia para organizar seus estágios desde o início da formação.

Pimenta (2012) fala da possibilidade de acesso ao estágio desde o início do curso, de forma a propiciar ações articuladas entre teoria e prática. Isso seria muito viável e produtivo, pois daria aos alunos, desde o início de sua formação, a oportunidade de vivenciar a prática da docência, tão essencial ao graduando, que é oportunizada pelo Pibid. Ao discutir a pesquisa de Berger (1985), Pimenta (2012, p. 87) aponta que a desvalorização do estágio pode estar vinculada à “[...] ausência de intercâmbio de experiências entre os cursos e a escolas-campo, acreditando que esse poderia favorecer a avaliação e a implementação do estágio”.

Excerto 13 - Quando chegar no estágio você já vai ter uma desenvoltura melhor, você já vai ter tido a oportunidade de estar dentro de uma sala de aula, com trinta, quarenta, vinte alunos. Então o Pibid melhora a prática do bolsista. (P2/L)

Excerto 14 - É o seu primeiro contato com a sala de aula, é o Pibid, para quem tem oportunidade, porque geralmente tem os estágios, mas os estágios são nos últimos dois anos de curso. (P2/L)

Nesse enfoque, o Pibid é visto pelos bolsistas como um caminho para chegarem ao estágio. Sendo um projeto institucional, os sujeitos participantes

assinam um contrato desde o ingresso no programa, por meio do qual lhes são atribuídas responsabilidades específicas, como a dedicação mínima de 8 horas semanais. Enquanto no estágio a maioria dos alunos necessita trabalhar, no Pibid, diferentemente, muitos deles não têm emprego, de forma que é a bolsa que lhes garante a participação no programa e dedicação aos estudos. E isso acaba sendo um diferencial em termos de interesse e envolvimento dos sujeitos.

Contudo, é importante registrar que, nos últimos anos, muitos dos alunos do Pibid conseguiram empregos remunerados e, então, passaram a dedicar menos tempo ao programa. Isso sugere que, em razão das condições financeiras dos bolsistas ID, e de modo a garantir sua participação, foram dadas condições para que esses alunos desempenhassem as duas atividades.

Vale lembrar às universidades a importância de se pensar a formação dos professores, considerando que os conhecimentos deles estão no “chão da escola”. Do ponto de vista político, o Pibid contribui para refletir sobre a interligação de saberes pedagógicos, movimentar as escolas básicas e repensar o estágio.

O estágio, segundo os bolsistas, pouco contribui com a aprendizagem. Mas é preciso ponderar sobre sua validade, uma vez que, segundo Barreto (2016), enquanto o Pibid atende 7% dos licenciandos, o estágio promove um maior acesso desses estudantes às escolas básicas. Além disso, suas contribuições são apontadas por diferentes pesquisas, como as de Pimenta (2012) e Tartuci e Silva (2010).

E bolsistas não questionam elementos diferenciadores, como a estrutura pedagógica, pessoal e financeira que é oferecida pelo Pibid. Destacou-se, nesta discussão, o fator “tempo”, aspecto valorizado como meio de orientação, como mecanismo de apoio à escola, e não no sentido disciplinador. Sacristán (2007) acredita que o “tempo”, em quaisquer circunstâncias, sempre será útil e de valor para a Educação.

A dificuldade do estágio está em criar condições para a permanência dos alunos da licenciatura na escola, já que se realiza em uma carga horária reduzida de práticas nas escolas. No mais, falta de liberdade na execução das ações, além de dificuldades na interação entre os professores e gestores da escola. Entende-se, pois, que o estágio poderia ser melhor valorizado caso sua lógica de organização, tanto curricular, quanto pedagógica e estrutural, fosse repensada.

Portanto, ainda que se aponte para a problemática do estágio, as ações do Pibid se aproximam com as dele, o que se consolida no contato com a escola e a prática docente, bem como pelas possibilidades propiciadas aos bolsistas ID em relação à autonomia e aos estudos vinculados aos contextos escolares.

4.1.4 O Pibid e a Relação Teoria e Prática na Formação Inicial de Professores

Os bolsistas ID apresentaram, em seus relatos, a importância da teoria para o exercício fundamentado da prática, e a relevância da prática ser relacionada com a teoria. Percebe-se que a prática é desvalorizada pelas próprias instâncias regulamentadoras da formação. Contreras (2012) afirma que até mesmo a organização do currículo profissional retrata a hierarquia de subordinação do aprendizado prático ao teórico, visto que o período das práticas fica determinado para o final da graduação, configurando uma rápida experiência.

Conforme relatado pelos bolsistas, eles não conseguem criar vínculos afetivos junto aos alunos da educação básica e demais profissionais da educação.

Os docentes, como *experts* do ensino, não dispõem em princípio das habilidades para elaboração das técnicas, mas não apenas para sua aplicação. A separação hierarquizada entre pesquisadores e técnicos supõe uma dependência dos segundos com relação aos primeiros, bem como uma subordinação às condições implícitas do conhecimento técnico, enquanto meios para conseguir determinados fins, não se abrindo à disputa sobre os fins desejáveis, mas tão somente à aceitação daqueles para os quais as técnicas estão concebidas. Deste modo, os professores não só assumem uma dependência em relação a um conhecimento prévio que não elaboram, como também à sua finalidade. (CONTRERAS, 2012, p. 107, grifos do autor)

Essas condições causam estranhamento entre professores das escolas de educação básica e pesquisadores das universidades; além do que, reduzem as possibilidades de se avançar na produção do conhecimento e no processo de formação inicial dos alunos.

As experiências vivenciadas pelos professores da educação básica são responsáveis pela produção de conhecimento na prática. Mas, no momento em que os saberes profissionais acumulados mostram-se escassos, vale refletir sobre essa situação e buscar contribuições nas pesquisas produzidas nas universidades. É

necessário criar novos planos de trabalho sob novas perspectivas teóricas, que sejam pertinentes com o contexto das salas de aulas, e que considerem o conhecimento acumulado pelo professor.

Nesse processo de articulação entre teoria e prática, Contreras (2012, p. 132) afirma que a formação do “[...] professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”. No Pibid, há espaços para reflexão do professor supervisor, de modo que há possibilidade de avanço do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da educação básica, e da própria experiência docente.

Excerto 01 - Você está vendo na faculdade e leva lá [escola] o experimento e já compreende ao mesmo tempo. (P2/F)

Excerto 02 - A gente costuma brincar no curso de História que a universidade é uma ilha de utopia, a gente discute muito isso da gente produzir muitas coisas que não saem dos nossos muros e também de muitas coisas ficaram em discurso, de não assumiram uma forma material, o Pibid para mim ele é meio que uma junção, eu não diria perfeita, mas quase perfeita entre a teoria e a prática. Eu falo que na minha vivência dentro da universidade é isso que eu trago do Pibid, nos debates é a junção que nós fazemos entre teoria e prática, e nos debates que eu faço fora do Pibid dentro da universidade eu tento sempre fazer essa relação entre teoria e prática. (P2/H)

Nessas asserções, o bolsista ID do curso de Física relatou sua compreensão sobre a teoria vista na universidade em articulação com a prática a partir da realização de experimentos. Para o bolsista, se essa prática for desenvolvida de forma reflexiva, constitui-se em um processo dialético, da prática a partir da teoria, e da teoria a partir da prática. (CONTRERAS, 2012)

Ainda sobre a relação teoria e prática, os bolsista de ID apontaram o seguinte:

Excerto 03 - Eu acho que se a gente não estudar o que é dado aqui na faculdade, nas matérias e não aplicar o que a gente aprende aqui na sala de aula não adianta, porque a gente fica esquecido. E quando a gente está fazendo a prática do Pibid, a gente vai estar sempre lembrando. (P2/CB)

Excerto 04 - Esse ano a gente desenvolveu essa parte de educação ambiental, então procuramos o máximo possível de referencial, para sabermos trabalhar os conceitos de conscientização, sustentabilidade. No meu Pibid foi muito grande essa interação entre a teoria e o que a gente aplicou. (P2/Q)

Excerto 05 - A teoria tem que estar sempre ligada com a prática, não adianta chegarmos lá com uma atividade sem antes termos no mínimo pesquisado a respeito

dela e qual vai ser a contribuição dela para nossa vida e para vida escolar dos alunos. (P2/L)

Excerto 06 - A questão meio que recíproca tanto da teoria quanto da prática, porque é necessário tanto na formação do professor tanto a didática, quanto o conhecimento da matéria em si, então a gente utiliza muito isso, da questão do que a gente aprende no curso, a gente utiliza no Pibid e o que a prática do Pibid também influencia no curso. (P1/G)

Excerto 07 - Eu acho que se a gente não estudar o que é dado aqui na faculdade e não aplicar, não adianta porque fica esquecido, prova disso é os alunos que já estão chegando no final do curso, e quando perguntamos para eles, ou você lembra qual que é a fase da mitose? Eles falam assim, não, nem lembro mais. E quando a gente tá realizando a prática do PIBID, nós vamos sempre relembrando. (P2/CB)

Um dos bolsistas falou da reciprocidade entre teoria e prática; outro abordou a interação entre a teoria e o que se aplica no Pibid; e um outro afirmou que o que se aprende na teoria, por meio do programa, não se esquece. O bolsista P2/CB ainda citou exemplo dos alunos que chegam no final do curso de licenciatura e não conseguem se lembrar dos conteúdos das disciplinas que foram ministradas no início da graduação. Com as ações viabilizadas pelo Pibid, os bolsistas estão sempre estudando as teorias para ministrar aulas para os alunos do ensino básico. Estão, pois, em constante processo de reflexão sobre as metodologias e recursos voltados às necessidades do alunado.

Em outro relato, um bolsista afirmou que o processo de conhecimento vivenciado na universidade, o contato com as propostas educativas e as discussões dos professores, tudo isso contribuiu para uma ressignificação da sua concepção sobre a criança, conforme evidenciado no excerto a seguir:

Excerto 08 - Eu mudei em relação a como ver a criança, de que não é um vaso vazio. Hoje eu aprendi na universidade que ela já vem com seu conhecimento e que pode até mesmo ensinar a gente. (P2/P)

Esses relatos são importantes para a compreensão do papel da teoria e da formação para a organização do trabalho pedagógico do professor. Os bolsistas ID destacaram a necessidade de um embasamento teórico a prática de ações; de uma prática de ensino articulada à teoria, o que é ressaltado nos excertos abaixo:

Excerto 09 - Não existe uma sem a outra, para você colocar uma coisa em prática, você tem que ter um embasamento, e para você também só ter a teoria não resolve, você tem que colocar aquilo em prática. (P2/G)

Excerto 10 - *Eu acho que na verdade a teoria é o norteador da prática, e não existe prática sem teoria.* (P1/P)

Excerto 11 - *A prática vem amarrar o que a teoria já fala, vem concretizar aquilo que está no papel, ela te coloca muito mais questões, desafios, que a teoria não coloca. A prática vai mostrar as diferentes nuances, tudo que pode acontecer, porque a prática eu acho que é movimento.* (P1/PS)

Excerto 12 - *Então eu sempre busco apoio teórico, para você melhorar desenvolver cada dia mais, tanto nos momentos do Pibid na sala de aula, quanto nos momentos de reuniões semanais com os bolsistas.* (P2/L)

A compreensão desses bolsistas sobre a relação teoria e prática não é de cisão. Eles não apontam a prática como uma simples aplicação da teoria, mas alegam que ela vem concretizar a teoria. Assim, eles valorizam teoria e prática, e consideram o Pibid como um importante para essa relação, conforme definido por um bolsista do curso de Ciências Biológicas:

Excerto 13 - *É aquele trabalho, é um quebra-cabeça, uma peça ligando a outra, e aí acaba que a gente não esquece as matérias que a gente aprende aqui, a teoria.* (P2/CB)

Essa mesma bolsista ressaltou a importância de vivenciar a prática, o que a possibilita falar de um lugar que não é apenas dos conhecimentos teóricos, mas “de um real vivido”. Há o empoderamento de um conhecimento construído a partir de uma experiência; tem-se uma aprendizagem significativa que articula o conhecimento teórico com a prática vivenciada.

Excerto 14 - *Quando discuto com a minha professora coordenadora [de área do Pibid], eu estou discutindo com o poder de fala de um real vivido, porque estou vivendo aquilo, não estou discutindo somente porque tive um contato teórico, porque li, mas porque eu vivi, então eu acho que o vivenciar é o que o Pibid mais te proporciona de mais grandioso.* (P1/H)

Retratando a concepção dialética da articulação entre teoria e prática, Pimenta (2012) propõe uma:

[...] concepção dialética na qual teoria e prática são o núcleo articulador da formação do profissional. Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e de chegada. A consequência disso é que ninguém se tornará profissional apenas porque

“sabe sobre” os problemas da profissão, por ter estudado algumas teorias a respeito. (PIMENTA, 2012, p. 80)

Para Libâneo (2011, p. 93), “[...] é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”. Um dos bolsistas disse que, às vezes, a teoria fica apenas no papel. Mesmo assim, reconheceu a importância da mesma enquanto um referencial teórico capaz de dar suporte às práticas em sala de aula.

Excerto 15 - Para mim, é fundamental você ter uma base teórica, só que muitas vezes a teoria fica na teoria, fica só ali no papel. Porque não adianta a gente querer ir sem ter um referencial teórico, sem ter uma boa base, sem saber o que outras pessoas já fizeram, sem saber o que foi feito. (P1/CB)

Por esse prisma, Pimenta (2002) afirma que o conhecimento da docência não é formado apenas pela prática, mas também é produzido a partir das teorias da Educação. Na formação dos docentes, a teoria, enquanto conhecimento para uma atuação contextualizada, acaba “[...] oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”. (PIMENTA, 2002, p. 24)

É necessário que, desde a formação inicial, trabalhe-se, junto aos alunos, a importância do conhecimento teórico para a superação da ideia de praticismo, de se trabalhar o real conhecimento político da função docente para que seja possível a compreensão de discussões que abranjam todo o contexto educativo e os demais campos sociais.

Sobre esse processo constante de aprender com a teoria e a prática, Monteiro (2002) leciona:

No texto escrito por Kant, ele argumenta que “entre teoria e prática se requer um termo mediador” de modo a permitir o “trânsito de uma à outra”. Esse termo mediador Kant chama de ‘faculdade de julgar’. Se ocorre de determinada teoria responder pouco à prática, isso se deve ao “fato de que não havia teoria *suficiente*”, de modo que é necessário “aprender da experiência a teoria que falta”. (MONTEIRO, 2002, p. 115-116, grifos do autor)

Por outro lado, alguns bolsistas não estabeleceram relação entre teoria e prática, conforme é evidenciado nos excertos abaixo:

Excerto 16 - *Na maioria das vezes, a teoria não se aplica a prática, então é meio complicado, e é uma coisa que a gente discute muito no Pibid. Porque tem hora que tem como conciliar, então a discussão é bem complexa. Eu vi mil teorias dentro da universidade, mas infelizmente poucas podem ser colocadas em prática dentro da escola, assim, na minha percepção.* (P1/H)

Excerto 17 - *Muita das vezes eu sei que a teoria não ajuda muito na prática. Será que foi o meu método de aula? Será que foi o aluno ou será que foi a escola?* (P1/M)

Excerto 18 - *Nem tudo que você teoriza dá certo na prática, mas que a prática sempre leva você a rever a teoria, e aí é nisso assim os debates sempre são acalourados.* (P2/H)

Um desses bolsistas mencionou acreditar que, em alguns casos, a teoria não se aplica à prática, tendo em vista que os alunos não percebem a aplicabilidade de muitas teorias ensinadas na universidade. Outro bolsista, com semelhante concepção, questiona se essa desarticulação pode se dar em razão do método, do aluno ou da escola. Todavia, um dos bolsistas falou que a “*prática sempre leva você a rever a teoria*”.

Na visão de Pimenta (2012, p. 59), “[...] quando confrontados com essa realidade, os alunos do magistério passam a reivindicar que seus cursos sejam mais práticos”. Assim, se os cursos pudessem oferecer práticas desde o início, os alunos poderiam correlacionar as disciplinas teóricas com os momentos práticos. A afirmação popular “na prática a teoria é outra”, é muito difundida entre alunos da licenciatura. A “[...] constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática”. (PIMENTA, 2012, p. 62)

Os bolsistas ID demonstraram ter consciência de que é preciso realizar uma análise mais ampla da cultura escolar, e, a partir de então, realizar as transformações necessárias na escola.

Excerto 19 - *As meninas que não tem experiência nem no Pibid nem em escola acham que vão chegar na escola e vai modificar com aquilo que ela está aprendendo na teoria, não que a gente não consiga eu acho que o professor é capaz de muita coisa e de muitas modificações mas quando você está lá, praticando e fazendo não são tão simples, não são tão fáceis, as crianças com diversas culturas e tipos de educação nem tudo que você aprendeu você vai conseguir aplicar.* (P2/H)

Os bolsistas também mencionaram que muitos dos alunos não imaginam o contexto prático de uma sala de aula. Sobre isso, Pimenta (2012) argumenta:

Denunciando a separação entre teoria e prática encontrada por sua pesquisa, aponta a necessidade da relação dialética entre ambas. Para isso é necessário que se estruture o currículo tomando a “prática social” como ponto de partida e desfecho do processo pedagógico. (PIMENTA, 2012, p. 88)

Essas são possibilidades que podem potencializar a relação articulada entre teoria e prática e, então, reduzir o “choque de realidade” vivenciado pelo professor quando inicia seus primeiros contatos com a sala de aula.

Excerto 20 - As pessoas acreditam que elas não vão ter que trocar fraldas, não vão lidar com criança catarrenta, tanto é que quando a gente fala ah vocês vão ter que limpar o nariz, vai ter que limpar o bumbum, e elas acham que não vão ter que fazer isso. Então infelizmente é assim, as pessoas parecem que estão meio fora da realidade. (P2/P)

O Pibid tem seu reconhecimento na formação inicial docente por “estabelecer a ponte entre teoria e prática”. Nesse programa, a escola se torna um núcleo de experiência prática, e possibilita que os bolsistas identifiquem a relação entre os conteúdos do ensino com os momentos de aprendizagem oportunizados pela escola básica, “[...] juntando o aprendido sistematicamente escolar na instituição com o observado de maneira espontânea no cotidiano”. (GASPARIN, 2012, p. 107)

No que se refere à importância atribuída aos bolsistas às práticas, Pimenta (2002) mostra uma preocupação por parte de autores como Liston e Zeichner (1993) e Rocha (1999) sobre a ampliação das discussões sobre o “praticismo”, segundo o qual basta a prática para a construção do conhecimento docente. Isso leva a uma reflexão sobre o “individualismo”, limitado pelo próprio contexto em que se realizam práticas sem compreensão dos processos históricos, sociais, culturais; sem levar em conta conjunturas mais amplas nas quais o ensino ocorre e produz sentido. Nessa condição, a reflexão se torna um processo sem validade.

Refletir sobre o ensino é conhecer os modos de construção das bases curriculares; é compreender a relevância da participação dos professores na construção dos currículos dos cursos de licenciatura; é saber correlacionar os conhecimentos teóricos e práticos. Conforme Contreras (2012), não se pode

[...] criar a impressão de que também entre nós o processo seguido pelos professores é o da perda progressiva do controle sobre o conteúdo e finalidade do ensino, produto de uma recente separação entre sua concepção e execução ou de desqualificação. (CONTRERAS, 2012, p. 51)

No que tange às discussões desenvolvidas, percebe-se a ausência de uma estrutura curricular que promova a articulação entre diferentes disciplinas (fundamentos e pedagógicas), e que reduza as lacunas e a fragmentação entre as teorias e a prática de sala de aula. É preciso que as instâncias formadoras se atentem para que seus currículos considerem as experiências e vivências dos professores de educação básica em sua formatação, por meio de ações articuladas entre pesquisadores e professores.

Os professores da licenciatura que desvalorizam os momentos de prática nas escolas poderiam repensar suas concepções e dar início a um processo de reflexão articulado às escolas de educação básica. A definição das horas previstas para a dimensão prática do currículo de formação de professores pode ser uma possibilidade para as diferentes disciplinas curriculares se dedicarem à problematização da escola.

Os relatos demonstraram que os bolsistas ID compreendem a necessidade de um embasamento teórico para fundamentar suas práticas. No mais, valorizam as experiências vivenciadas pelos professores da educação básica na reflexão sobre o contexto atual e construção, junto aos pesquisadores das universidades, de teorias do conhecimento.

Para os bolsistas ID, o processo de conhecimento vivenciado na universidade contribui para uma resignificação da prática docente. E, mesmo tendo dito, em alguns momentos, que a teoria não se aplica à prática, eles reconheceram a importância daquela como um referencial teórico capaz de dar suporte a essas.

Porquanto, acredita-se que a prática deve ser uma dimensão contemplada desde o início da formação inicial dos alunos de licenciatura, de modo que eles possam correlacioná-la, no âmbito das disciplinas, com a teoria. Dessa maneira, a formação pode se concretizar de modo mais significativo e articulado aos contextos reais de exercício da profissão docente.

4.2 A Constituição da Identidade Profissional Docente e a Relação entre Sujeitos, Conhecimentos e Instituições

O professor é um ser social que estabelece interações com outros sujeitos, constituindo-se, nesse processo, como homem e professor. É, portanto, nos processos sociais que a identidade vai se construindo, a partir da história de vida do professor, o que abrange aspectos pessoais e profissionais de sua vivência.

Diante das complexidades da Educação, o professor transforma sua identidade docente. Nesse contexto, cabe a ele buscar conhecimentos que contribuam com os alunos no sentido de que, mesmo diante de todas as problemáticas sociais e econômicas, ele possa se desenvolver e conquistar um espaço digno na sociedade.

A seguir, são apresentados os relatos dos bolsistas ID sobre a importância da interação entre os sujeitos para a aprendizagem da docência, e também sobre como o Pibid contribui para a construção da identidade profissional. A segunda parte deste capítulo está organizada em quatro sessões: interações entre bolsistas ID e alunos da educação básica, promovendo aprendizagem sobre a docência; contribuições do Pibid para a construção da identidade docente: envolvimento e a confirmação da docência; mediação do professor supervisor do Pibid e a co-formação dos bolsistas de ID; e formação e política de desvalorização da docência.

4.2.1 Interações entre bolsistas de ID e Alunos da Educação Básica Promovendo Aprendizagem Sobre a Docência

Os bolsistas ID relataram o processo de desenvolvimento dos trabalhos realizados nas escolas de educação básica; as interações entre os sujeitos; e a forma como os alunos da educação básica participam, envolvem e se destacam nas ações propostas pelos bolsistas ID. Para os mesmos, ouvir o que os alunos da educação básica têm a dizer sobre o trabalho realizado nas escolas é extremamente importante para o processo de sua formação inicial.

Excerto 01 - Realizamos um teatro que você pensava que era ator global, de tanto que saiu bom, e até hoje, dois anos depois, a gente encontra esses alunos na rua e

eles ainda falam, o Pibid foi muito importante para mim, hoje eu quero fazer Letras.
(P2/L)

Excerto 02 – Sempre tem uns alunos que me param, [perguntam] nossa cadê os alunos do Pibid, eles não vão vir mais não? Então a gente vê que é muito importante, porque eles realmente gostam, acham interessante, e a gente fica bem feliz que eles tenham gostado. (P2/ M)

Os bolsistas ID demonstraram que os alunos da educação básica gostaram das atividades realizadas nas escolas. No mais, ressaltaram a importância do Pibid e mencionaram sua influência, inclusive, na escolha futura de uma formação acadêmica. Além disso, apontaram que os alunos da educação básica perguntam sobre o programa, questionam sobre a data do retorno dos bolsistas ID à escola. Tudo isso confirma a relevância do programa para esses estudantes.

A partir desses aspectos, os bolsistas ID começaram a pensar sobre o sentido do ser professor, em um processo de constituição construído nas interações junto aos alunos da educação básica. Nesse sentido, “Vygostky atribui enorme importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano”. (REGO, 2014, p. 56) Desse modo, a partir do retorno que os bolsistas ID recebem dos alunos, eles vão percebendo que suas decisões refletem no processo de desenvolvimento de cada sujeito. Mesmo que bolsistas ID e alunos da educação básica falem de lugares sociais distintos, ambos reconhecem a importância das interações para a aprendizagem sobre a docência, e para si mesmos.

Sobre os processos de *feedback* dos alunos educação básica, é perceptível que as ações organizadas pelo Pibid propiciam interações cotidianas entre os bolsistas ID, professores e os alunos, o que, na compreensão de Fontana (1996) consiste em uma relação de ensino, com a finalidade de ensinar/aprender. Tratam-se de processos que movimentam os espaços escolares, construídos a partir das relações sociais dos sujeitos, das ações que são planejadas e realizadas na escola, as quais possuem objetivos, meios e fins.

Rego (2014, p. 60) alega que “[...] o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”. Por isso, a aproximação entre os alunos bolsistas de ID e os estudantes da educação básica ocorre, também, na organização de eventos, como, por exemplo, a Feira de Ciências, que propiciou uma relação de aprendizagem para além dos conteúdos curriculares.

Excerto 03 - Na feira de Ciências eu acompanhei os alunos, eram três grupos, a gente conversava no Facebook, no WhatsApp, então criou um entrosamento, que no final apresentou, eles ficaram muito feliz e me agradeceram, eles nem eram acostumados a conversar, só que eles se sentiram prontos para falar porque tinham realmente aprendido, porque eu dei atendimento particular para cada um deles, então essa satisfação foi criada pelo Pibid e me trouxe muito aprendizado como professora, futura professora. (P1/Q)

Esse bolsista do curso de Química afirmou que a ação do Pibid propiciou aos alunos da educação básica a aprendizagem do falar em público. Como não eram acostumados com isso, a orientação aos alunos, o envolvimento e a dedicação dos bolsistas ID gerou satisfação e aprendizado para eles.

A partir da Feira de Ciência, foi possível “[...] permitir a troca de informações e experiências entre os colegas”. (REGO, 2014, p. 113) Considerando que esses momentos de orientação aos alunos para a Feira de Ciências consistiram em situações de encorajamento e motivação, entende-se que

[...] a orientação do professor torna-se decisiva, pois os alunos necessitam do auxílio para realizar as ações necessárias à aprendizagem. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc. (GASPARIN, 2012, p. 52)

Nesse olhar, a ação docente, vista a partir de uma perspectiva Vigotskiana, é realizada não naquilo que o aluno sabe fazer individualmente, mas na superação do que sabe fazer para o que ainda não sabe realizar de modo independente. Gasparin (2012, p. 83) entende que “[...] só assim a aprendizagem pode fazer avançar o desenvolvimento”. É, pois, na superação de limites, na busca por novos conhecimentos e no conhecimento dos sujeitos que a aprendizagem, de fato, acontece. Isso pode ser constatado nas seguintes falas:

Excerto 04 - Quando propomos a eles participar, eles falaram assim, ah não professora, eu vou concorrer com os alunos do Senai? Nosso experimento não vai ser nada. E nós insistimos muito, e eles por fim, concordaram e nós auxiliamos no experimento. E eles ficaram em terceiro lugar, deixaram o Senai e muitas escolas para trás, então aquilo me marcou e marcou eles também, porque eles não esperavam e nem a gente. (P1/CB)

Excerto 05 - Você lida com indivíduos, com particularidade, as vezes você não tem tempo de ter uma compreensão maior do que se passa naquela sala, com aqueles alunos e o Pibid nos possibilita isso, porque as vezes você fica ali durante o recreio e

você conversa com um, conversa com outro, e aí eles te contam das vivências na escola, fora da escola e você acaba tendo uma maior compreensão do que esses meninos querem, do que eles precisam, do que eles estão buscando. (P1/H)

Quando o bolsista ID mencionou a participação dos alunos da educação básica em uma Feira de Ciências, na qual foram classificados em terceiro lugar, é notório que esses estudantes, incentivados pelos bolsistas, buscaram o novo e competiram com alunos considerados, por eles próprios, portadores de um nível mais elevado de saber. Portanto, superaram seus limites e buscaram realizar aquilo que ainda não sabiam fazer, de forma mediada, a partir de processos de intervenção. Segundo Vygotsky (2007, p. 33), “[...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado [...]”, por meio do qual se avança no processo de aprendizagem.

Ademais, outro bolsista relatou que o Pibid possibilita o conhecimento dos alunos fora dos limites da sala de aula, como nos momentos do recreio, quando são criadas situações de proximidade e diálogo que geram maior confiança e conhecimento sobre as necessidades dos mesmos.

Charlot (2002) relata que, nas aulas da graduação, solicita aos seus alunos para realizarem uma entrevista singular com uma criança de periferia sobre a questão do sentido da escola e do saber. O autor citado ressalta que um professor pode desempenhar essa função há quinze anos “[...] sem nunca ter tido a oportunidade de ficar uma hora falando com uma criança para saber como ela está vivendo a escola, como tem sido sua história escolar”. (CHARLOT, 2002, p. 99)

Uma entrevista feita por um grupo de alunos pode “[...] trazer a sua subjetividade, como ele vive tudo isso. Essa é uma questão muito importante na formação dos professores”. (CHARLOT, 2002, p. 99) E o Pibid possibilita conhecer essa vivência do aluno, como visto no relato anterior, por permitir que o bolsista conviva mais tempo com outros e, então, passa a conhecê-los melhor.

Excerto 06 - E eu acho que o mais importante é você ter a sensibilidade, a percepção de entender que o seu aluno não está ali só para aprender o que você passa, mas que você também aprende com o aluno, eu acho que essa questão de aprendizagem mútua, acho que foi uma das coisas que eu fiquei maravilhada. (P1/PS)

Excerto 07 - Muita coisa, eu achei que fosse mais fácil, que era só saber mais o conteúdo, que era mais fácil de transmitir, mas é muito mais complexo do que isso, porque além de você saber muito conteúdo, você tem que saber como passar isso para o aluno, tem que entender o aluno, porque cada aluno tem suas

particularidades. Então eu vi isso, que a dificuldade é muito maior do que imaginava, mas isso também é um estímulo para mim continuar estudando, aprendendo. (P2/Q)

A fala do bolsista P1/PS também mostra que a participação como bolsista ID suscita uma mudança no modo de compreensão dos conhecimentos não apenas no aluno da educação básica, mas, também, no seu próprio modo. Além disso, o encontro com o outro provoca, no aluno da licenciatura, uma revisão no conceito de ensino, o qual passa a envolver não apenas o conteúdo, a metodologia, mas também o sujeito aprendente. Outrossim, o ensino envolve uma complexidade de situações e condições que podem provocar, inclusive, uma busca pelo conhecimento.

É preciso considerar, ainda, que há uma diversidade de trocas que se estabelecem entre professor supervisor, coordenador de área, bolsistas ID e alunos da educação básica. Essas relações se consolidam por meio vivências na UFG-RC e na escola básica, as quais vão se reelaborando em um processo de construção do sentido de ser professor. Fontana (2010) compreende o trabalho como mediador da constituição das singularidades de cada professor nas tramas sociais, o que se efetiva no âmbito das relações entre diversos sujeitos.

O processo de construção de conhecimento envolve desde aspectos afetivos até teóricos da aula a ser ministrada. Tudo isso deve ser levado em conta para que o aprendizado ocorra da forma mais significativa possível, atendendo as necessidades e particularidades dos alunos, e considerando o conhecimento anterior ao ingresso no ambiente escolar. É mister considerar os conhecimentos prévios, uma vez que o modo de articulação entre os saberes interfere diretamente na forma como cada aluno aprende o conteúdo.

Além disso, um dos bolsistas relatou a experiência de atuar com alunos em situação de vulnerabilidade social.

Excerto 08 - Em 2013, nós estávamos no Colégio Noé que é uma escola muito difícil, porque você encontra aluno de todo jeito, aluno que vai obrigado a estudar, alunos que vai no colégio só para lanchar, alunos que é de rua, mães de 14 anos que já tem três filhos, para mim, foi a escola mais difícil de trabalhar devido a esses três fatores, porque você é professor, mas você tem que ser um pouco psicólogo, um pouco assistente social, porque você tem que assim, tratar todos da mesma forma, mas fazendo com que seja uma educação global, porque um aluno vai ter uma certa dificuldade, outro vai ter outra dificuldade, um vai demorar mais aprender, outro vai demorar menos. (P2/L)

Excerto 09 - O professor não pode ver o aluno como um todo, tem que ver o aluno na sua individualidade, na sua particularidade, então, eu tenho aprendido isso, tentar olhar para cada aluno dentro do que ele tem para oferecer, o Pibid tem me proporcionado isso. (P1/CS)

O bolsista P2/L disse que se viu na condição de ter que atuar não apenas como docente, mas, também, como psicólogo ou assistente social, diante de tantas situações desafiadoras vivenciadas.

Vasconcellos (1993, p. 48) diz que “Conhecer a realidade dos educandos implica em fazer um mapeamento, um levantamento das representações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo [...]”. Por conseguinte, o conhecimento do aluno não se reduz a aspectos emocionais, sociais e econômicos, mas ao conteúdo a ser ensinado. Assim sendo, o professor deve ser comprometido com as mudanças e a justiça social, o que o conduz a uma prática crítica e transformadora.

Libâneo e Pimenta (1999) apontam a necessidade da formação de profissionais da Educação que sejam dotados de capacitação pedagógica, aptos a atuar em diferentes contextos, fundamentados em uma proposta de construção da cidadania. E complementa que:

[...] professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento [...] um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 262)

Desse modo, cabe problematizar essa percepção do professor como psicólogo, enfermeiro, e mais. Entende-se que o profissional docente, embora tenha compromisso com as questões sociais, não pode se responsabilizar por todas elas, sob o risco de não cumprir sequer seu papel e compromisso de escolarização.

Destarte, ressalta-se a importância do Pibid da UFG-RC para a aprendizagem dos bolsistas ID nos momentos em que consideram as singularidades do ensino, já que cada turma de alunos apresenta características exclusivas e singulares, e construções e tramas sociais peculiares. Logo, os alunos necessitam assumir a condição de sujeitos da educação e do conhecimento, na contramão de assujeitados por sua condição social. “As ações de ensino são significativas, portanto, dependem das intenções e das significações atribuídas por seus protagonistas”. (CONTRERAS, 2012, p. 128)

As interações vivenciadas pelos bolsistas ID junto aos alunos da educação básica; o processo de desenvolvimento dos trabalhos realizados nas escolas; o modo como os alunos participam, envolvem e se destacam nas ações propostas, tudo isso realça a relevância de se ouvir os alunos, considerando seus conhecimentos prévios. Todos esses conhecimentos e vivências contribuem para o processo de formação inicial dos bolsistas ID.

Nesse foco, buscar-se-á, na sequência, compreender o que os alunos de ID dizem sobre a contribuição do Pibid para a construção da identidade docente.

4.2.2 Contribuições do Pibid na Construção da Identidade Docente: Envolvimento e Confirmação da Docência

O Pibid é considerado pelos bolsistas como propulsor do desenvolvimento acadêmico; um diferencial na formação inicial. Como discutido no terceiro capítulo desta dissertação, há momentos voltados para a realização de estudos acadêmicos e discussões, tendo como ponto partida as ações do programa. Com isso, promove-se o envolvimento e dedicação dos bolsistas junto ao seu curso e programa.

Excerto 01 - Existem até um estereotipo quando se fala quem é Pibidiano em sala de aula com quem realmente faz parte do Pibid, as vezes tem um diferencial melhor perante os outros porque as vezes é aquele que tem mais discussão política mais formativa. Eu entrei no Pibid no começo ele me subsidiou também é muito na discussão política. (P1/EF)

Vale destacar esse relato em relação à formação política, considerando o contexto vivenciado, bem como a lógica de mercado neoliberal, sem perspectivas humanistas e críticas. Portanto, é salutar que sejam discutidas questões políticas junto aos alunos no período da formação inicial. Tinti (2012, p. 8) afirma que as ações iniciais do Pibid contribuíram para a “[...] superação de pré-conceitos negativos em relação ao sistema público de ensino e que essa vivência pode colaborar para a minimização do choque com a realidade vivenciada nos primeiros anos da atuação profissional”.

Nessa direção, Bezerra (2006) salienta a importância de se refletir sobre qual perspectiva ideológica é considerada no processo educacional e na formação de

professores, visto que se está formando professores para os enfrentamentos do contexto educacional. A instituição educativa deve deixar de ser um lugar de reprodução de conhecimento dominante, para se assumir como um local de aprendizagem do cidadão.

Além da formação política, os participantes assinalaram outras contribuições do Pibid para a ampliação da formação inicial, conforme os relatos a seguir:

Excerto 02 - Sempre que tem alguma matéria, que nós temos que apresentar mais trabalhos, sempre escutamos aquele discurso: ah, você é melhor porque você faz Pibid. Não é porque faço Pibid que vou ser melhor, realmente, nós, do Pibid, temos um estudo a mais, porque a gente tem que estudar para passar para alguém, então as contribuições funcionam dessa forma, eu leio mais do que as outras pessoas, a minha desenvoltura melhora cada vez mais. (P2/L)

Excerto 03 - Mais interesse, mais envolvimento, eu passei a ser uma pessoa bem mais ocupada. (P1/CS)

Excerto 04 - Influencia em tudo que você vai fazer, o Pibid, preencheu muito a minha graduação, acaba refletindo em tudo, assim, na apresentação de trabalhos, nas próprias matérias de Psicologia, na forma de escrever porque tivemos que produzir artigos. (P2/PS)

A participação dos bolsistas do Pibid ministrando aulas, levou-os a se envolver mais e a intensificar os momentos de estudo. Esses bolsistas de ID disseram, ainda, que o programa colabora para o aperfeiçoamento da prática em sala de aula, para sua melhor desenvoltura, e aprimoramento da produção escrita, especialmente a acadêmica. Também houve relatos de que a remuneração, por meio da bolsa, coopera para a melhoria do desempenho acadêmico, por possibilitar aos alunos mais tempo para dedicação ao curso.

Excerto 05 - Quando não tinha o PIBID, meu foco não era muito estudar, eu tinha que trabalhar, aí quando eu consegui a bolsa do Pibid melhorou o meu foco, as minhas notas. (P2/F)

Outro aspecto importante levantado por alguns bolsistas ID é a contribuição do Pibid para a não evasão do curso. Sobre essa questão, verifica-se que o programa auxilia o aluno a permanecer no curso, e propicia que ele se afirme na licenciatura, ao conhecer a escola e a sala de aula e atuar nesse lócus. Tudo isso colabora com a aproximação da identidade docente.

Excerto 06 - *Eu falo que se não fosse o Pibid eu acho que eu não estaria mais na universidade, fazendo esse curso de licenciatura. (P2/L)*

Excerto 07 - *Desde que entrei no Pibid isso mais reforçou que eu quero ser professor, de matemática, por mais que hoje a educação, se encontra um pouco caótica, eu ainda quero ser professor sim; isso afirmou mais ainda minha ideia de ser professor. (P1/M)*

Excerto 08 - *Eu não queria, igual eu falei no começo, eu não queria. Agora já não imagino fazendo outra coisa, igual tem muitas áreas na biologia, tem, só que para mim ela sempre vai ter que estar aliada com a licenciatura. Sempre com a sala de aula, porque é uma coisa que eu descobri que eu gosto. (P1/CB)*

Acentua-se, aqui, a importância do contato e conhecimento da sala de aula, o que faz com que alunos decidam se querem ou não seguir na profissão docente. No caso dos alunos dos cursos de Matemática e Ciências Biológicas, o Pibid fortaleceu essa escolha por ser professor.

Garcia (2010) assevera que há falta de professores nas áreas de Ciências em diversos países, de maneira que se torna necessário buscar alternativas para que os alunos concluam o curso de licenciatura, com vistas a suprir essa demanda. A participação do Pibid faz com que os alunos, além de não mais abandonarem o curso, percebem o sentido de sua graduação e a se veja como um “vir a ser professor”, em um processo de afirmação na docência. Gatti et al. (2014, p. 105) afirmam que o Pibid aumenta “[...] o interesse dos alunos pelas disciplinas e atividades da escola, reduzindo a evasão (destaque no ensino médio)”.

Excerto 09 - *Como aluna, até a postura da gente é diferente, eu acho que assim quando você ouve falar de um autor ou quando você ouve falar de alguma coisa e de repente você, nossa eu já fiz isso no Pibid, já vi isso, eu considero o Pibid como uma parte muito importante que infelizmente nem todos tem acesso, eu acho que talvez a minha formação hoje não fosse a mesma se não tivesse nesse projeto, talvez eu pudesse até nem esta aqui, pudesse ter mudado de área, escolhido uma outra licenciatura ou desistido, mas o Pibid me fez focar, acreditar que realmente é isso que eu quero e que estou no lugar certo. (P1/P)*

Excerto 10 - *Quando eu entrei no curso, eu me identifiquei bastante com a licenciatura, com a docência, mas quando eu cheguei no Pibid é mais uma afirmação. (P2/EF)*

Excerto 11 - *Foi a confirmação total de que eu quero seguir nessa área, por mais que tenha as dificuldades, é isso que eu quero. (P2/Q)*

Segundo Fontana (2010, p. 124), “Não nascemos professoras, nem nos fizemos professores de repente, o fazer-se professora foi-se configurando em

momentos diferentes de nossa vida”. Pode-se inferir, pelos relatos dos bolsistas, que a participação intensiva nas ações do Pibid auxilia esse processo de se fazer professor, e ainda colabora com a identificação com a profissão docente na formação inicial.

É certo afirmar que a construção do ser docente é instigada e significada a partir de momentos e ações vivenciadas na universidade e na escola básica. Veja-se o que disse o seguinte bolsista ID:

Excerto 12 - Quando você constrói um plano de aula, você chega e acontece alguma coisa que desmorona seu plano de aula inteiro e você tem que reformular aquele plano de uma hora para outra. Então assim, o Pibid contribuiu muito para essa vontade de ser docente, mesmo porque o Pibid eu acho que ele tem dois caminhos, ou ele mostra para você que você quer ser docente ou ele mostra pra você que aquilo não é para você, então assim, não tem um meio termo nesse sentido. (P2/H)

Conforme esse relato, as ações de planejamento, assim como os momentos de improvisação e reformulação dos planos de aulas, colaboram para a formação inicial docente. E o Pibid promove a confirmação na docência, a partir de ações realizadas pelos bolsistas em interação com os alunos da escola básica, professores supervisores e coordenadores de área.

Na mesma direção, pesquisa de Largo (2013, p. 8) confirma “[...] a decisão de um estudante em se manter na profissão docente por ter participado do Pibid”. Os discursos dos bolsistas e os resultados das pesquisas remetem à importância do referido programa, pois, por meio dele, a formação do futuro docente não é apenas incentivada, mas construída de maneira significativa. Isso ocorre em razão das inúmeras oportunidades proporcionadas ao aluno, no seu período de graduação, de vivenciar questões teóricas e práticas nas mais variadas situações.

Essa experiência permite aos bolsistas sentir, ainda no início da graduação, como é estar na sala de aula, assumindo a função de professor. Ainda, colabora para que o aluno possa ponderar se o caminho escolhido é o melhor ou não; se que realmente quer ser professor.

A pesquisa de Moryama (2013), com o objetivo de caracterizar o aprendizado da docência no Pibid-Biologia, mostrou como resultado que os licenciandos aprendem a ser professores a partir da participação no programa. Portanto, é importante que esses alunos se percebam como agentes de formação e transformação.

Conforme Gadotti (2013, p. 9), “[...] se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso ‘combinar’ com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional”. No caso do aluno licenciando, a importância de fazer parte da mudança educacional é ampliada, uma vez que ele, como futuro professor, participará dessa experiência.

O aluno é partícipe de seu processo de formação inicial, é protagonista consciente de suas ações, podendo, assim, vislumbrar uma “formação diferenciada”.

Excerto 13 - Eu pensava que eu ia terminar minha graduação e pronto, ia prestar um concurso público, pegar uma sala de aula e trabalhar até aposentar (risos), depois que eu tô aqui dentro da universidade, eu já começo a pensar diferente, que eu não quero mais parar. O meu objetivo não era fazer pedagogia para depois fazer uma especialização em qualquer coisa e mudar de área, meu objetivo era fazer pedagogia para ser professora, mas hoje eu já penso em ir além, fazer um mestrado depois quem sabe um doutorado eu não pretendo mais só fazer a graduação e estacionar no tempo. (P1/P)

Excerto 14 - Resignificar a partir da ajuda do Pibid se torna significado na sua formação e esse significado se torna hoje meu TCC. (P1/EF)

Conforme relato do bolsista P1/P, inicialmente, ele imaginava concluir a graduação, prestar um concurso público e esperar a aposentadoria. Porém, tendo em vista as discussões, momentos de estudos e das experiências vivenciadas junto ao Pibid, ele ressignificou seu modo de pensar sobre a carreira docente. Esse fato confirma que o programa promove alterações e ressignificações no modo de pensar dos bolsistas ID, que passam a ter uma tomada de consciência do que é “ser professor”.

Essa vivência referida acima é construída a partir do Pibid e se configura em algumas propostas formativas, como, por exemplo, no momento da elaboração do Trabalho Conclusão de Curso (TCC), que reflete a aproximação da universidade com a escola de educação básica.

Excerto 15 - Eu acho que na concentração, no interesse, na disposição, na questão de querer abraçar causas, eu não tinha muito envolvimento, assistia a aula e ia embora, então depois disso, eu passei a olhar a universidade como um lugar que eu não só vou lá para assistir aula, tem tanta coisa que eu posso fazer através de lá, vontade de é, atuar na comunidade. (P1/CS)

Excerto 16 - No Pibid a gente está bem mais inserido na universidade, mais tempo e a par das questões da universidade. (P1/G)

Excerto 17 - *No Pibid a questão de você está mais próximo dos professores.* (P1/G)

Os bolsistas reconhecem o programa Pibid como responsável pela sua aproximação com a universidade, pelo maior envolvimento no curso e disposição para assistir aulas. Desse modo, a universidade é percebida não mais como apenas um espaço de aula, mas como um local de infinitas oportunidades, como de estar presente e atuar junto à comunidade. Portanto, o Pibid possibilita que o bolsistas ID se aproximem da identidade docente.

O processo de produção dos sentidos pelos bolsistas passa por processos de transformação, que são significados e ressignificados em função das relações que estabelecem com outros sujeitos e instituições de ensino.

Excerto 18 - *Eu entrei perdido no curso e no decorrer do Pibid, fui me identificando, construí minha identidade como professor, vê o Pibid enquanto um espaço de formação riquíssimo e que eu me identifiquei tanto assim que meu TCC, por exemplo, é fruto do Pibid, nasce no Pibid maculele.* (P1/EF)

Excerto 19 - *Eu me sinto mais confiante, mais seguro de mim, que eu realmente possa ser um bom professor.* (P2/Q)

Excerto 20 - *Cada dia que passa, que estou no Pibid, eu vejo que estou me tornando professor, eu não nasci professor, mas eu estou me fazendo professor.* (P2/CB)

Nos três relatos dos bolsistas ID, nota-se que o Pibid reafirma a opção dos mesmos pela docência, uma vez que vão se fazendo professores a partir da atuação no programa, ou, ainda, em trabalhos realizados, como a elaboração do TCC. A partir dessas experiências, e mesmo na sala de aula, local em que adquirem confiança e o aprendizado do que é ser professor, os bolsistas desenvolvem posicionamentos em relação à Educação, ou, nas palavras de um deles, “[...] *eu não nasci professor, mas eu estou me fazendo professor*”.

Essa ideia da construção da identidade ainda no período da formação inicial é anunciada por Garcia (2010):

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. (GARCIA, 2010, p. 18)

A identidade não é, pois, automaticamente construída, mas se consolida através de construção e remodelação constantes, o que sempre acontecerá no decorrer do exercício profissional. Na concepção de Fontana (2010), torna-se professor pela apropriação das concepções vinculadas no social, pela preparação da atividade docente, a partir da vivência pessoal com o ensino, nas interações com os alunos. Tornar-se professor com autonomia é ter conhecimento político, atuar com responsabilidade pedagógica, vivenciar a própria identidade como docente, construir interações de diálogos e debates; é ser protagonista da concepção da educação, e não mero executor de atividades pensadas e planejadas por outros profissionais.

No relato abaixo, identifica-se a construção de novas compreensões acerca dos alunos, a partir das situações vivenciadas em sala de aula no contexto do Pibid.

Excerto 21 - Já relação com aluno, eu tive sempre essa visão de que o aluno bagunceiro ou o aluno ruim, ele não deve estar na escola, ou ele não deve nem assistir aula; mas lá na prática, eu acabei vendo que muita das vezes aquele aluno bagunceiro, ele tem certos motivos por trás, uma família que não dá uma base para aquele aluno. (P1/ M)

Percebe-se que atitudes como participar do Pibid e conhecer o aluno da educação básica no contexto da sala de aula, aproximando-se dele, levaram os bolsistas a ressignificar a visão sobre o direito à educação. A partir de então, eles passaram a entender que o aluno, como um ser social e histórico, reflete, em sala de aula, as condições vivenciadas na sociedade, na família. Por outro ângulo, a identidade docente vai sendo esvaziada com relação à complexidade de execução da estrutura curricular, considerando que “[...] docentes se veem aguardando os esclarecimentos e diretrizes dos especialistas para saber o que fazer”. (CONTRERAS, 2012, p. 54)

Os próprios processos de formação dos bolsistas são controlados conforme interesse do Estado, o que contribui para que os professores percam o sentido de seu ensino, deixem de ter controle sobre o seu próprio trabalho. Significa, portanto, a separação entre concepção e execução, o que Fontana (2010) denomina de esvaziamento.

O esvaziamento da dimensão política do fazer pedagógico, segundo os próprios professores estudados, “constrói um professor desinteressado e desprovido de responsabilidade perante seus alunos [...] decorrendo daí a

ausência de significado para o conteúdo do trabalho”. (FONTANA, 2010, p. 44)

Por conseguinte, para o fortalecimento de uma identidade docente, que tenha como perspectiva a emancipação dos alunos, é importante que haja mudança na concepção de formação profissional, considerando que “[...] a formação dos docentes não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo Estado”. (CONTRERAS, 2012, p. 70)

Nessa perspectiva, há dificuldade em se transformar os processos de formação inicial e fortalecer a identidade docente. Para Garcia (2010), essa identidade vai se constituindo de forma pouco reflexiva. A partir de modelos de aprendizagem, os futuros docentes vão se identificando, pouco a pouco, com a profissão. E, nesse processo de construção da identidade docente, sofrem mais influência de questões emocionais do que racionais.

Infere-se, nesta pesquisa, que por meio do Pibid a constituição do ser profissional ocorre desde o início do curso, já que o programa possibilita que o aluno, já no primeiro ano de sua graduação, estabeleça contato com a escola básica. Assim, os bolsistas participam dos encontros realizados nas universidades, de reuniões, de planejamentos, e também de discussões realizadas nas salas de aulas, e em conversas formais e informais na escola básica. Enfim, as situações vividas e partilhadas com seus pares se constituem como espaços/tempos de construção de conhecimentos/saberes sobre a docência, em articulação com a identidade profissional.

A partir da análise dos relatos dos bolsistas ID, discorda-se de Russel e Martin (2014, p. 25-26), quando afirmam que a “[...] identidade profissional começa a formar-se à medida que o curso de formação se aproxima do fim”. Esse não é o caso do Pibid, que propicia que, desde o início da formação inicial, os bolsistas ID se aproximem da identidade profissional, ainda que isso se prolongue até sua atuação como professor.

Conforme Tartuci (2013),

A construção da identidade, o “ser/fazer professor”, constitui-se em um processo contínuo, permanente e historicamente situado. Tornamo-nos professores em um percurso cotidiano e diário que ocorre nos cursos de formação inicial e de formação contínua, no exercício da docência e até

mesmo no período anterior ao ingresso em cursos de formação, na convivência como alunos com a escola e os professores. (TARTUCI, 2013, p. 90)

Nessas circunstâncias, a constituição da identidade docente ocorre de modo amplo, em função da relação com seus pares dentro das instituições de ensino, na própria experiência de vida escolar e acadêmica do professor, nas relações sociais e familiares. Santos (2013) ressalta que a identidade docente se configura a partir dos processos cognitivos e afetivos, e que a identificação no processo de formação inicial contribui para o desenvolvimento de sentimentos de pertença, satisfação, parceria e de acolhimento. Por outro lado, El Kadri (2014, p. 8) afirma que “[...] as identidades dos professores novatos são transformadas em seus modos de agir, interagir, representar e ser”.

Por esse prisma, Pimenta (1999), ao analisar a formação de professores a partir da prática pedagógica, entende os saberes da docência – a experiência e o conhecimento – como pedagógicos, o que sugere uma articulação entre os conhecimentos próprios da docência e a identidade do professor. A autora ainda afirma que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Pimenta (1999) entende a identidade como espaço de construção da profissão. Nesse sentido, os alunos compreendem os espaços do Pibid como locais de aprendizagem, de construção social e histórica, que possibilitam a articulação dos conhecimentos nas/com as relações acolhedoras, vivências e experiências, dando sentido à opção de serem professores.

Excerto 22 - Eu agora acredito que tenho base, segurança, daquela vontade que eu já tinha de ser professora. (P1/PS)

Excerto 23 - Nossa é gratificante porque através do Pibid, parece que a gente passa a ser referência para os alunos, algo muito importante para eles. (P2/G)

Excerto 24 - *As relações foram se estreitando, agora na EJA, com os adultos eles sempre foram mais receptivos assim, nós conversávamos sobre as propostas e eles integravam, acolhiam e participavam muito bem das propostas. (P2/PS)*

Na fala dos bolsistas, fica evidente que o Pibid deu maior segurança na decisão de se afirmarem na docência, sendo que, em muitos dos relatos dos bolsistas ID, ressaltou-se a importância do programa para o desenvolvimento de determinadas habilidades pessoais.

Excerto 25 - *Para quem me conhecia antes de entrar no Pibid sabia o tanto que eu era mais tímido, o tanto que eu tinha assim uma restrição mesmo para discutir com os colegas, para elaborar uma oficina, elaborar um plano inicial de trabalho, eu acho que foi muito bom o Pibid no meu desenvolvimento. (P2/Q)*

Excerto 26 - *Eu entrei no Pibid eu era uma pessoa muito tímida, eu falava assim, nossa eu gosto tanto de dar aula, mas como que eu vou dar aula se sou tão tímida, não consigo falar na frente das pessoas. Aí com o Pibid, eu consegui melhorar a timidez. (P1/PS)*

Nos relatos dos bolsistas, verifica-se que o Pibid contribuiu com a superação da timidez, desenvolvimento de segurança nas ações e na forma de expressar, e aprimoramento da habilidade de falar.

Uma das atribuições do Pibid é atuar e promover parcerias entre escolas e universidade, a fim de construir novos processos de identidade docente. Os bolsistas relataram que, a partir do programa, começaram a enxergar o ensino por novos prismas.

Excerto 27 - *Quando a gente passa a estudar as teorias é muito importante porque a gente também analisa a nossa situação como aluno. Então a gente tenta se colocar no lugar do professor também, analisa as práticas dele, então é muito bom para gente entender todo esse processo como que funciona. Tenta se colocar como uma pessoa participante da nossa própria construção do conhecimento dentro da universidade. (P2/M)*

Garcia (2010) pontua que a relação entre conhecimento e prática é aquela em que o conhecimento serve para organizar a prática. Dessa maneira, conhecer mais - sejam conteúdos, teorias educacionais ou mesmo estratégias de ensino - leva, de forma mais ou menos direta, a uma prática educativa mais eficaz.

Evidenciou-se, nesta sessão, que o Pibid é responsável por uma interação mais intensa dos bolsistas ID com a universidade, e, logo, com seus próprios professores. O programa possibilita, ainda, o aperfeiçoamento da escrita acadêmica,

como também a ampliação de discussões políticas a partir de uma visão crítica sobre a Educação, levando em conta o contexto social e econômico.

Com o auxílio financeiro propiciado pela bolsa, os alunos podem deixar de trabalhar, e, então, dedicar mais tempo à formação, o que melhora o desempenho acadêmico. Gatti et al. (2014, p. 105) afirmam, com base em um estudo avaliativo do Pibid, que o programa contribui com a “[...] melhoria no desempenho dos alunos e aumento de sua autoestima”.

Um aspecto fundamental do Pibid é sua colaboração para a não evasão do curso, o que promove a permanência na licenciatura, bem como a confirmação na docência. Isso é importante, pois que, se o sujeito não consegue acessar e permanecer nos cursos de graduação, há um obstáculo na apropriação do saber sistematizado e na construção do conhecimento, o que reduz as chances de intervenção na sociedade.

4.2.3 A Mediação do Professor Supervisor do Pibid e a Co-formação dos Bolsistas ID

O professor supervisor tem um papel de co-formador dos bolsistas ID, atuando como mediador na realização das atividades; colocando-se como facilitador dos processos de diálogos e trocas de experiências, aspectos fundamentais para a construção de conhecimentos de forma contextualizada e significativa. Segundo Vygotsky (2007), a mediação do/pelo outro permite a manifestação de papéis que, embora o aluno não domine de forma autônoma, consegue executar nessa relação de parceria.

A partir dos dados obtidos nos questionários desta pesquisa, evidencia-se que, na maioria dos subprojetos da UFG-RC, as atividades desenvolvidas em sala de aula são de responsabilidade do professor supervisor do Pibid. Os subprojetos que não restringem suas ações à sala de aula, e desenvolvem ações nas demais turmas/salas da instituição, são os seguintes: Pedagogia, Ciências Biológicas, História, Física e Interdisciplinar. Significa que, dos 12 subprojetos, 5 são desenvolvidos em outras turmas, o que corresponde a 40%. Mas é preciso levar em consideração que em alguns projetos, atividades realizadas em sala de aula aparecem com menor frequência, como é o caso da Física e da História.

E para os bolsistas que participaram dessas atividades, o fato de atuar em mais de uma sala é uma experiência a mais no exercício da docência.

Excerto 01 - A gente querendo ou não foi professor. Você antes tem que ir no local, pedir autorização para os pais por escrito, é algo que a gente não precisou chegar a docência para ter essa experiência. O Pibid nos proporcionou. (P2/G)

Por vezes, a ação acontece dentro da sala de aula do professor supervisor, mas é compartilhada com toda comunidade escolar. Bolsista da Letras, apesar de ter afirmado não atuar em outras salas, mencionou um trabalho envolvendo outros alunos da escola, o que motivou todos os envolvidos.

Excerto 02 - Toda a escola participou, foi bastante interessante, aquilo me motivou muito também, esse varal poético, de você ver que você conseguiu aplicar aquilo com os alunos, entendeu? Que deu certo o seu projeto. Isso é bastante gratificante e marcou não só eu, mas todos ficaram marcados. (P1/L)

Acredita-se que a organização de ações em sala de aula que não sejam orientadas pelo professor supervisor, devem ser avaliadas por cada coordenador de área. Deve-se analisar a viabilidade das mesmas, considerando desde a recepção de outros professores em sala; e também se o subprojeto do Pibid tem condições de ser ampliado para outras turmas da escola.

Os bolsistas ID trataram da sua relação com o professor supervisor, destacando que há um sentimento de liberdade nas ações supervisionadas.

Excerto 03 - Ela não é aquela professora que prende nós Pibidianos, ela deixa a gente criar e acata nossas ideias, incentiva. Muito bacana. (P2/G)

Tendo em vista a importância dos incentivos da professora supervisora aos bolsistas ID, compreende-se que o Pibid, além de contribuir com a formação inicial dos graduandos, ainda promove o avanço na formação continuada do professor supervisor, que já está em sala de aula. Isso porque o programa oferece estudos teóricos e discussões coletivas articuladas à prática.

Conforme Pimenta (2005b), à medida que o professor reelabora e reflete sobre sua própria prática, ele se torna sujeito e objeto do processo vivenciado por ele. A partir disso, pode intervir de forma efetiva nas ações, planejadas e

intencionais, realizadas em sala de aula. Sendo assim, torna-se possível reduzir o imprevisto, conseqüentemente, avançar no processo de formação do futuro professor, de maneira que ele não fique reduzido a manuais didáticos ou a práticas de professores que dizem “que não vai dar certo”.

Ao mesmo tempo, o Pibid impulsiona o futuro professor a ampliar a compreensão, discussão e reflexão sobre elementos como condições de trabalho, plano de carreira, processo de ensino aprendizagem, a fim de construir práticas melhor elaboradas e fundamentadas.

Os estudos teóricos, conforme destacado por Pimenta (2000), fornecem aos professores perspectivas de análise dos diferentes contextos em que desenvolvem suas atividades docentes. Com isso, torna-se possível a compreensão, tanto de diferentes contextos em que ocorrem a atividade docente, quanto de si mesmos, como profissionais, o que possibilita a intervenção e transformação nos mesmos.

O reconhecimento da importância do professor supervisor e do coordenador de área para a formação dos bolsistas foi elencado em diversos momentos.

Excerto 04 - Claro que quando for a minha vez de ser um profissional vai ser diferente, não vai ter uma supervisora por trás me ajudando, uma coordenadora me falando o que fazer ou não, vai ser a minha vez, mas já vou ter uma certa experiência. (P1/CB)

O bolsista ID disse que, na realização de suas ações na escola básica, existe uma professora supervisora por trás, o que sugere a contribuição da mesma com sua atuação. Por outro lado, ressaltou que, no futuro, como professor, terá que atuar sozinho, mas, nesse momento, já terá mais experiência.

Gatti et al. (2014) entendem que o professor supervisor tem um posição de destaque no processo formativo dos licenciandos, uma vez que é responsável por inseri-los e acompanhá-los no espaço escolares, além de oferecer sua experiência profissional para subsidiar a aprendizagem dos futuros professores.

Torna-se relevante o reconhecimento do papel da supervisora e coordenadora do Pibid, tendo em vista que a Portaria da Capes nº 096 de 2013 prevê, entre seus objetivos, a mobilização dos professores como co-formadores dos bolsistas ID. A recomendação é de que, para cada cinco alunos, haja um supervisor. (BRASIL, 2013)

Entretanto, a Portaria da Capes nº 046 de 2016, que altera a estrutura do Pibid, propôs que cada supervisor deve acompanhar, no mínimo, 10, e, no máximo, 15 bolsistas ID. Foi colocado, ainda, que os mesmos deveriam atuar em mais de uma escola, perdendo seu *status* de professor formador para um administrador de trabalho em várias escolas. Entretanto, a mencionada portaria foi revogada, em razão de diversos movimentos organizados pelas universidades, e mesmo em decorrência da conjuntura política do processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff.

Ainda com relação ao reconhecimento do papel do coordenador de área e do professor supervisor, há relatos que os classificam como orientadores nos projetos de ensino, visto que auxiliam no processo de formação inicial por meio da troca de conhecimentos com os bolsistas ID. Isso também ocorre em relação à prática pedagógica do professor supervisor.

Excerto 05 - Eu notei a importância do que é a orientação, das minhas coordenadoras, quando elas me falam, você não pode fazer isso, você não pode fazer aquilo, me orientando para que eu venha me tornar um bom profissional de verdade. (P1/CB)

Excerto 06 - A conversa com o professor diário, que nós temos que ficar sempre entre diálogo, entre eu e o professor-supervisor, então ele acaba me dando dicas, por melhorias, e eu acabo também falando para ele o quê que precisa melhorar porque geralmente estar lá na frente acaba não vendo alguns certos pontos na sala de aula e a gente que fica um pouco na observação dentro da sala de aula acompanhando, acaba vendo alguns pontos. (P1/M)

Excerto 07 - Na escola, é igual eu falei do referencial teórico as vezes o que a gente está aprendendo aqui, a experiência que a gente está tendo aqui, o professor não tem, então, acho que acaba sendo uma troca, o que eu estou aprendendo eu passo para ele e o que ela já vivenciou ela passa para mim. Então eu acho que é uma troca de experiências entre a gente, os Pibidianos e o supervisor. (P1/CB)

Excerto 08 - Tem a relação de que muitos professores que são supervisores são ex-alunos do curso participou do Pibid, formou, prestou concurso para município virou professor e agora voltou como professor supervisor. (P2/EF)

Esses bolsistas ID atribuíram grande importância ao professor supervisor e coordenador de área na realização das trocas de conhecimentos, a partir dos referenciais teóricos e das experiências vivenciados pelo mesmo. Eles afirmaram a relação com o professor supervisor como sendo de troca, considerando que ambos vivenciam processos distintos de formação e, ao mesmo tempo, fazem isso em

conjunto. Além disso, chama atenção o fato de o professor supervisor ter sido bolsista de ID.

A presença do professor supervisor e coordenador de área na formação inicial dos bolsistas é importante para fomentar a aprendizagem, “[...] pois permite a compreensão do processo de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para consolidarem”. (REGO, 2014, p. 107)

É perceptível, pois, que o Pibid é uma “via de mão dupla”, de forma que tanto quem participa quanto quem orienta é beneficiado. Trata-se de uma experiência marcada pela prática e pela troca de vivências, e balizada por processos de orientação e reflexão, envolvendo o professor supervisor, coordenador de área e o bolsista ID. A esse respeito, Contreras (2012) assinala:

A reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar consequentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica. (CONTRERAS, 2012, p. 179)

Sobre o processo de formação continuada do professor supervisor, Libâneo (2011) explica que ele ocorre de forma articulada entre as experiências adquiridas em salas de aula e os estudos e processos de reflexões promovidos nas universidades. Segundo o autor,

[...] a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática. Em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. (LIBÂNEO, 2011, p. 95)

A formação constitui-se de processos de reflexão crítica que potencializam a aprendizagem profissional da docência. Desse modo, reconhece-se a importância de práticas articuladas à teoria para a aquisição de conhecimentos teóricos presentes nas teorias da Educação.

Excerto 09 - Nos reunimos com a professora supervisora, para dar também embasamento no que nós estamos fazendo, discutir como está sendo o processo, como que os alunos estão lidando com isso, os comentários deles, o que isso está

gerando, então assim, as reuniões com as professoras supervisoras são sempre para discutir o que está acontecendo atualmente, ou seja, o que o Pibid está desenvolvendo em parceria com a professora e com a escola, são temas das nossas reuniões. (P2/H)

Excerto 10 - O professor estar em sala de aula colocar a visão dele para gente, porque nós só vamos uma vez por semana na sala, por mais que você entenda de criança, você não está ali o tempo todo com ela, então quem conhece realmente as crianças são os professores então para mim foi muito importante essa troca de experiência. (P2/P)

Nesses relatos, os bolsistas ID reconheceram e valorizaram a experiência do professor supervisor para auxiliá-los nas suas atividades em sala de aula, em função da experiência e do amplo conhecimento sobre os alunos da educação básica, e, também, nas reuniões em que discutem e refletem sobre temas e processos vivenciados na escola. Fontana (1996, p. 32) classifica isso como “[...] mediação pedagógica, que é o espaço próprio do professor na relação de ensino”.

Em alguns casos, os bolsistas ID mencionaram que a participação do professor supervisor não é efetiva nos encontros na universidade, em função da sobrecarga de trabalho, o que se justifica considerando que “[...] uma grande parte dos professores tem mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente”. (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 22)

Sobre isso, os alunos disseram o seguinte:

Excerto 11 - Então, a gente tem reunião toda semana, em uma semana a professora da escola está presente, outra não, até devido também essa dificuldade, porque a gente sabe que a carga horária dos professores é bem cheia, então tem que ter também a questão da flexibilidade e da disponibilidade delas. (P1/ H)

Excerto 12 - O professor supervisor é convidado para participar das reuniões, porém, como ela tem que trabalhar, ela não tem esse tempo para estar vindo aqui. (P2/CB)

Excerto 13 - A gente tem um problema com os supervisores a questão de liberação deles, por questão do horário porque normalmente as reuniões são marcadas a tarde, professor que tem aula a tarde ele não pode, a gente pega a justificativa, mas em algumas reuniões, dependendo do horário, dá pra flexibilizar e eles conseguem aparecer. (P1/M)

O que se constata é que alguns professores supervisores não participam efetivamente das atividades, como as reuniões realizadas no âmbito da universidade. Por certo, reduzem as possibilidades de trocas e reflexões conjuntas, que ficam restritas aos encontros no âmbito da escola de educação básica.

Contreras (2012) afirma que a intensificação do trabalho docente acontece em função da desvalorização da carreira profissional que, para ele, faz parte dos processos de proletarização, vinculados às formas burocráticas de controle do Estado sobre a atividade docente.

Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula. [...] O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem os leva a aceitar as concepções regulamentares e tecnocráticas [...] a regulamentação burocrática e externa lhes impede de atender simultaneamente às necessidades de seus alunos e às exigências de controle. [...] Visto que a forma pela qual se encontra definido o seu trabalho os isola da análise sobre o sentido do ensino e os fins pretendidos, fazendo com que atuem apenas como funcionários submetidos à autoridade burocrática. (CONTRERAS, 2012, p. 171)

E ainda como mecanismo burocrático de controle, o Pibid possui um controle de frequência, conforme modelo disponibilizado no site¹⁰, de forma que até mesmo a presença dos professores supervisores é registrada a partir de uma lista de assinatura, como expôs um dos bolsistas:

Excerto 14 - É cobrado também da nossa professora, não faltar e se tiver tem que ter justificativa e, às vezes tem até uma lista para gente assinar os nomes, que dia que foi, é, com qual professora, qual foi o horário. (P1/M)

Esse controle de frequência não parece ser comum entre os subprojetos. As dificuldades de participação nas reuniões dá-se, como foi dito, devido à sobrecarga de trabalho e ao acúmulo de atividades dos professores. Isso porque a atuação como professor supervisor do Pibid exige presença constante em reuniões, realização de estudos, orientação e acompanhamento dos alunos bolsistas, além de apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Todas essas são exigências entendidas como necessárias. Contudo, também se compreende as dificuldades que existem para o professor supervisor conseguir atendê-las.

Um bolsista ID relatou a dificuldade que tiveram com um professor supervisor de seu subprojeto, em função dele querer cumprir seu currículo rigidamente. Os momentos do Pibid em sua sala de aula, na sua concepção, atrasavam o calendário do professor supervisor:

¹⁰ Formulário de frequência disponível em: <https://pibid.prograd.ufg.br/p/2983-formularios>.

Excerto 15 - Outra [professora] da escola é um pouco de dificuldade em aceitar a forma que nós propúnhamos as atividades, porque ela tinha um currículo muito rígido para seguir e cada vez íamos para turma dela acabava que tirávamos o horário de aula e aí atrasava aquele currículo que ela tinha que cumprir então as vezes tinha alguma coisa, a gente tinha que abrir mão de fazer o que tínhamos proposto para seguir o que era parte do calendário dela. (P1/P)

Vale frisar que o professor supervisor recebe uma remuneração em forma de bolsa para acompanhar os alunos, participar de formação continuada, e, assim, contribuir com o processo de formação inicial dos bolsistas. E as atividades de sala de aula devem ser planejadas em conjunto, de forma que atendam à necessidade da turma. Acredita-se que esse relato não reflete o conjunto do programa, uma vez essa dificuldade com o professor supervisor apareceu apenas nesse subprojeto e, segundo a bolsista, a supervisora não continuou em atividade. No momento da realização da entrevista, outra supervisora já estava em exercício.

O que se pode dizer é que o Pibid tem como propósito ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, dos bolsistas ID e de seus professores supervisores, e não inviabilizar o cumprimento de currículo. “A determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, [...] nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor [...] reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino”. (CONTRERAS, 2012, p. 41)

Um professor que apenas executa currículos na sala de aula não consegue avançar no processo de ensino e aprendizagem. Principalmente diante da complexidade que é o ensino, é preciso formar professores pesquisadores, capazes de refletir criticamente sobre suas práticas.

O currículo rígido e a sobrecarga de trabalho do professor supervisor são questões que devem ser repensadas. No mais, reconhece-se, a partir dos relatos dos bolsistas ID desta pesquisa e dos diálogos com autores como Contreras (2012), Gasparin (2012), Gatti (2010, 2011), Freitas (2016) e Pimenta (2005), como sendo de grande relevância a participação do professor supervisor no processo de formação inicial dos bolsistas ID, uma vez que,

[...] os educandos, com auxílio e orientação do professor, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. Dentro dessa perspectiva, não mais se adquire o conteúdo por si mesmo; a apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade. (GASPARIN, 2012, p. 51)

Nesse cenário, os licenciandos, em geral, reconheceram o papel do professor supervisor para o processo de formação inicial, o que ocorreu nos momentos de problematização e análises do contexto escolar, orientações aos projetos, planejamentos, valorização da experiência e trocas de conhecimentos.

Considerando o tempo como fator que propicia o ensino, aprendizagem e reflexões; e diante da sobrecarga de trabalho do professor (que atua em até três períodos do dia em sala de aula, em redes públicas e privadas), cabe problematizar como fica o tempo destinado à reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Nessa conjuntura, considera-se que a valorização do professor passa, também, pela redução da carga horária de trabalho, o que possibilitaria a ele tempo para estudos, planejamento coletivo e formativo; um tempo pedagógico capaz de refletir no desenvolvimento profissional docente. “Um tempo para se pensar juntos, para decidir, coletivamente, o que fazer, como fazer, porque fazer [...] Um tempo [...] que podia “ser tempo de criação” e não o que se vivia nos últimos anos [...] tempo de repetição”. (SAMPAIO, 2002, p. 190)

Acredita-se que é a partir desses processos que, de fato, avança-se no processo de formação inicial dos alunos; na construção de um conhecimento voltado para a emancipação dos alunos e futuros professores; no estreitamento das relações entre universidade e escola de educação básica, da formação inicial e continuada de professores.

Todavia, um projeto de formação não se desvincula de uma política de valorização da docência. Portanto, a formação deve se vincular à profissionalização docente, temática tratada a seguir.

4.3 Formação e a Política de Desvalorização da Docência

O Pibid teve seu embrião no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, em consonância com a Política Nacional de Valorização do Profissional do Magistério da Educação Básica. Depara-se com uma perda do significado da docência, em razão das políticas de terceirização na educação, o que índice na atuação dos professores da educação básica. Com esse direcionamento,

são apresentados os relatos dos bolsistas ID que demonstram conhecimento político e vivências junto a movimentos estudantis ainda no processo de formação inicial.

Nos discursos dos bolsistas de ID, com relação às expectativas em relação à formação acadêmica e inserção no mundo do trabalho após o término da graduação, eles manifestaram interesse pela continuidade dos estudos.

Excerto 01 - Eu quero continuar pesquisando, estudando, porque o maior foco do Pibid eu acho que é isso, mostrar para gente que temos que continuar crescendo, aprendendo, pesquisando. (P1/Q)

Excerto 02 - Eu pretendo me formar e realmente trabalhar na área escolar, hoje no PIBID me identifiquei como professor, quero fazer concurso público. (P1/EF)

Excerto 03 - De início quero começar nas escolas particulares. Porque acredito que aquele contato mais perto, para avaliar, para conhecer o aluno, ver as dificuldades dele e acompanhar, eu acho que é mais aproveitável. (P1/Q)

Excerto 04 - Eu quero ir para sala de aula, mesmo com essa questão das O.S., das especulações, não sei se oficiais ou não oficiais de que não teremos concurso do estado, mas eu pretendo prestar concurso fora do estado de Goiás. (P1/CS)

Excerto 05 - Principal foco é a sala de aula. Já que o governador não quer dá concurso. Mas vou tentar em outros estados também, acho que Minas vai ter concurso, São Paulo vai ter também. (P1/L)

Aparece, nas narrativas dos bolsistas de ID, a grande relevância que foi, para eles, participar do Pibid, considerando a construção de sentido e de rumos que o programa proporcionou para a formação deles. Tanto que consideraram o programa como fator decisivo para impulsionar suas vidas acadêmicas e desenvolver o desejo de continuar estudando, pesquisando. Fato é que 50% dos bolsistas de ID manifestaram a expectativa de concluir a graduação e, posteriormente, atuar na escola como docente, ou ingressar no mestrado. Há, pois, o indicativo da percepção da necessidade de continuar estudando, aprendendo e, conseqüentemente, desenvolvendo-se.

Os bolsistas de ID ainda manifestaram o desejo de atuar em sala de aula, e ingressar na carreira por meio da realização de concurso público. Alguns entendem a rede particular como alternativa de trabalho, até ingressarem na rede pública. O objetivo dos licenciandos é estabelecer um contato mais próximo com os alunos da educação básica e, assim, dar início à atuação docente. Os bolsistas também

destacaram a questão das Organizações Sociais (OS), muito difundidas no estado de Goiás, e que sinalizam futuro incerto para a carreira docente.

É certo afirmar que, a partir do Pibid, os bolsistas modificam o seu meio, a sua escola, e buscam a transformação no modo de pensar, agir e ser, tanto de si mesmos como de outros sujeitos. Rego (2014, p. 41) enfatiza que “[...] quando o homem modifica o ambiente através de seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro”. E, no decorrer deste texto, percebe-se a influência do Pibid na formação dos alunos bolsistas ID.

Junto à vontade de estar em sala de aula, entende-se que os bolsistas se sentem inseguros com relação ao vínculo com a docência, considerando o contexto educacional.

Excerto 06 - Com a implantação das O.S., é algo desanimador para pensar na carreira, porque isso já vem a diminuição do salário dos professores, pela administração de O.S., e fora que deixa ainda mais capitalizado o sistema escolar. (P2/Q)

Excerto 07 - A gente está num momento bem complicado, então é tudo muito incerto, assim, quero muito já estar em sala de aula no ano que vem. Há uma incerteza do que vai ser a educação, do que vai o universo do trabalho. As coisas que estão acontecendo na nossa política, e aí envolve o sistema educacional, as políticas educacionais, agora, essa questão das O.S. ou não O.S., tem concursos ou não tem concursos, seu plano de carreira. É complicado para pensar como vai ser a minha vida após a graduação. (P1/H)

Excerto 08 - É um cenário meio difícil atualmente, a gente está passando por uma situação muito difícil em termos políticos, econômicos e sociais e isso me deixa preocupado com esse futuro docente meu, mas também com o futuro estudantil dos alunos. Eu gosto muito do que faço, mas não sei se farei para a vida inteira ou se terei que ter uma segunda formação porque a história está naquela na corda bamba, continua ou não continua no currículo escolar, e onde vai parar a minha formação, então assim nós temos ainda uma preocupação a mais, que é se continuaremos ou não a ter disciplina. (P2/H)

Excerto 09 - Como no mercado de trabalho falta muito professor de Física com qualificação, então na minha área eu já tenho mercado de trabalho, em toda a área de educação, tanto de Física, Química, Matemática. (P2/F)

Os bolsistas manifestaram insegurança em relação ao futuro como professor, às O.S.¹¹ – Organizações Sociais, à carreira docente e mesmo em relação à sua área de formação. Sobre as incertezas quanto ao futuro do professor, um dos

¹¹ O Governo do Estado de Goiás, por meio da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), desde 1º de janeiro de 2015, vem anunciando a transferência de gestão de parcela das escolas públicas estaduais para Organizações Sociais (OS).

bolsistas falou da carreira docente com um sentimento de desânimo, considerando que o plano de carreira, historicamente, é carregado de problemas, e tendo em vista as OS, pode ocorrer o desmonte total dessa carreira, tendo em vista que pode capitalizar ainda mais o sistema escolar. Portanto, os bolsistas ID atribuem um sentido pessimista às OS.

Visto que são inúmeras as dificuldades postas para o campo da Educação, o aluno se vê concluindo a licenciatura, mas entendendo como necessário procurar uma segunda formação. O bolsista P2/H destacou, ainda, que não se sabe, ao certo, se a disciplina História estará ou não no currículo. Já os bolsistas do subprojeto de Física expressaram o desejo de ter uma trajetória mais tranquila nas salas de aulas, por acreditarem que, uma vez que fazem parte da área das exatas, não enfrentarão dificuldades para a inserção do mercado, devido ao “apagão” de professores nesse campo, conforme apresentou o relatório Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais (2007)¹².

O referido relatório mostra que o financiamento insuficiente da Educação resulta na baixa remuneração do professor, e, conseqüentemente, na desvalorização do mesmo. Esse fato leva os alunos a ingressarem em número cada vez menor nos cursos de Licenciatura, o que acarreta em escassez de professores no ensino médio, especialmente nas disciplinas das Ciências Exatas e da Natureza. (BRASIL, 2007)

É nesse contexto que os bolsistas se afirmam no desejo, no gostar de ser professor, acreditando que, somente pela Educação é possível realizar mudanças, avançar no conhecimento e contribuir de forma efetiva com a sociedade.

Excerto 10 - A gente tem que ver que o professor que realmente faz a diferença, porque ele que forma outras pessoas, então é por meio do professor que é capaz a mudança. Então se eu desanimar como futuro professor, quem poderá ficar animando, para mudar a sociedade. Vou continuar na área e quero me formar mesmo recebendo uma quantidade não proporcional pelo trabalho, pela mudança, pelo conhecimento que eu desejo passar, pelo estímulo que eu quero dar para os alunos para se tornarem pessoas melhores, que vão contribuir mais para sociedade. (P2/Q)

¹² O relatório Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e Emergenciais, de maio de 2007, é resultado de levantamentos e debates realizados no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no ensino médio.

Os bolsistas mostraram ter conhecimento do cenário brasileiro, especificamente sobre a política global e suas influências locais, levando em conta que os mesmos são sujeitos dessa política. A participação no Pibid propicia ao bolsista identificação como professor e afirmação na docência, o que ocorre em um processo de formação da identidade profissional. Nessa direção, um aluno do curso de Educação Física declarou:

Excerto 11 - Então a perspectiva disso, de ter uma boa formação e que através do Pibid e de tudo que acontece na graduação, eu poder sair apto a ser profissional de Educação Física, a ser professor de Educação Física, profissional não, professor. Acho que é isso, perspectiva disso, de uma boa graduação com o auxílio do Pibid, com auxílio do projeto de extensão, com o auxílio do movimento estudantil. Com tudo que envolve é, com matéria de outras disciplinas, núcleos livre, tudo isso, uma boa graduação bem completa. (P2/EF)

É interessante notar que esse bolsista de ID fez uma ressalva quando disse “profissional de Educação Física”, posteriormente corrigindo para “professor de Educação Física”. Detecta-se, pois, a reafirmação da licenciatura e da constituição da identidade docente. Ele ressaltou, ainda, a qualidade da sua formação, o que atribuiu à participação no Pibid e em projetos de extensão, à atuação no movimento estudantil e à realização das disciplinas do curso, inclusive as optativas.

A importância dos movimentos estudantis para a formação dos bolsistas é destacada, também, por outros alunos. E o Pibid, devido à sua conjuntura política, proporciona aos bolsistas ID uma formação fundamentada na busca por direitos, como ocorre nos movimentos “Fica Pibid”¹³.

Excerto 12 - Participamos dos movimentos “Fica Pibid”, o “Pibid na praça”, na luta pelos direitos, mais na afirmação do programa”. (P2/ED)

Excerto 13 - Então, depois que eu entrei para o Pibid é que eu vi que o governo, estava querendo cortar o Pibid, eu fui a frente e lutei mesmo por essa causa, fomos para Brasília em manifestação, tivemos greve na escola e em todas as assembleias eu estava lá, e pedia permissão para falar, mesmo que muitos professores não gostavam, eu estava lá na frente falando, repudiando muitos professores pela atitude de querer sair da greve sem conseguir ganhar nada, então, o Pibid está mudando a minha vida, está me transformando. (P2/CB)

¹³ Mobilização criada pelos bolsistas ID e coordenadores das universidades em defesa da continuidade do Pibid e visando à revogação da Portaria da Capes nº 046/2016.

Transformações e avanços no campo da Educação somente podem ser realizados considerando a atuação de organizações institucionais que estruturam e articulam a função da escola com o contexto da sociedade e os movimentos sociais. Os movimentos propiciados pelo Pibid fazem com que os alunos conheçam e vivenciem as consequências das ações do governo, como a redução das ações do programa. Nesse cenário, os bolsistas foram conclamados a participar dos movimentos e greves, que constituem grandes momentos de aprendizado. Conforme Freire (2015), é necessário engajar na luta em prol do respeito à Educação e por melhores salários.

“Por esta razão é necessário participar dos movimentos que estão pretendendo uma transformação social, criando esferas democráticas, já que não é a escola quem cria a democracia, mas, sim, os movimentos que atuam fora das salas de aula”. (CONTRERAS, 2012, p. 176) Desse modo, pensar o ensino na perspectiva da transformação social, segundo o autor, é educar os estudantes a partir de um conhecimento crítico e político das estruturas sociais básicas, de modo que possam se posicionar enquanto sujeitos participantes e lutar em prol dos interesses sociais.

Nesse ponto, os relatos dos bolsistas revelam o quanto participar do Pibid coopera com a construção de conhecimento em diversos campos, como o social, cultural, econômico e político, a partir dos estudos, discussões e vivências. O mesmo ocorre a partir do envolvimento dos bolsistas nos movimentos estudantis em defesa das políticas públicas para a Educação e a formação de professores.

Ao discutir sobre a instituição de novas formas de trabalho pedagógico, Gasparin (2012) afirma a necessidade de se considerar, como ponto de partida, não a escola, tampouco a sala de aula, mas a realidade social vista a partir de uma leitura crítica, o que direcionara um novo pensar e agir. O autor defende o “[...] caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente[...]” (GASPARIN, 2012, p. 3), em um processo dialético de trabalho pedagógico. Nesse foco, o bolsista ID atua além da sala de aula, a partir das questões macro, e vice-versa.

Participar de movimentos e discutir amplamente questões educacionais foram aspectos considerados relevantes pelos bolsistas ID:

Excerto 14 - Eu acho que a atividade mais relevante do Pibid, é os encontros entre o coletivo, discutimos problemas da educação, as idas à Brasília durante a greve, muita gente do Pibid foi junto com a ADCAC. O encontro é importante porque ele não vai tratar só o que acontece, mas também vai trabalhar tudo que envolve a educação, que é essa questão do desenvolvimento de professores, desenvolvimentos estudantis, então eu acho que é importante porque é uma troca de experiências, troca de conhecimento muito grande. (P2/ED)

Os bolsistas ID assumem e vivenciam conteúdos políticos ainda no processo de formação, considerando que as experiências realizadas na e pela universidade “[...] refletem as oportunidades de análise sobre a vida e sobre suas alternativas e suas esperanças para eles”. (CONTRERAS, 2012, p. 91)

Nesses diálogos, é evidente os conhecimentos dos bolsistas ID sobre política atual, o contexto educacional, e, também, a respeito da importância da sua participação nos movimentos estudantis. Essa compreensão é confirmada nos movimentos “Fica Pibid” e na greve nacional dos docentes das instituições federais de ensino superior brasileiras em 2015.

Concluí-se, portanto, que os bolsistas ID demonstram desejo, vontade de se afirmar na carreira docente, contribuindo com a formação dos alunos e com os avanços da sociedade. Entretanto, sentem-se inseguros devido à instabilidade da carreira docente.

CONCLUSÃO

O resultado desta pesquisa permite compreender a estrutura e a organização do Pibid a partir da relação entre bolsistas ID, professor supervisor e coordenador de área, considerando uma maior aproximação e interação desses sujeitos com os alunos da educação básica, no sentido de promover a aprendizagem sobre a docência.

Este estudo revelou que a estrutura do Pibid, ao garantir bolsa financeira, permite aos bolsistas ID mais tempo de dedicação aos estudos. Os dados mostram que, com esse auxílio, eles deixam de trabalhar, e, com isso, possuem mais tempo de dedicação ao curso, o que culmina na presença mais efetiva dos mesmos na universidade, e intensificação de estudo teórico. Sendo assim, os bolsistas ID tornam-se mais envolvidos e comprometidos com o próprio processo de formação inicial, o que acaba contribuindo para a permanência no curso, redução da evasão escolar e fortalecimento da definição da docência como carreira profissional.

A bolsa financeira também faz diferença para o professor supervisor, pois permite que ele esteja mais próximo dos bolsistas ID, acompanhando-os dentro da sala de aula, orientando-os, trocando experiência. Por assim ser, a bolsa possibilita que o professor, mesmo com sobrecarga de trabalho, disponha de tempo para ir à universidade, produzir artigos e participar de eventos. Portanto, amplia-se sua formação profissional e fomenta-se sua participação como co-formador de alunos da licenciatura.

Em relação ao professor da universidade, há o estímulo, na cultura institucional, de aproximação dos professores universitários às escolas básicas, ampliando sua participação na formação continuada dos professores dessas instituições. Por fim, a pesquisa demonstra que o auxílio financeiro acaba por gerar uma grande diferença nas atividades do aluno, professor da licenciatura e do professor da educação básica, ocasionando um movimento de aproximação entre sujeitos e instituições da formação ao futuro locus de atuação do professor.

Considera-se que a escola é um dos espaços-tempos de reflexão-ação-reflexão da práxis, que busca a valorização dos conhecimentos, vivências e experiências. Esta pesquisa permite afirmar que o bolsista aprende a partir de uma diversidade de situações, proposições, interações, a partir das quais realiza ações.

Ainda se verifica que essa aprendizagem ocorre em todos os lugares, e não apenas na universidade.

O bolsista ID aprende, na teoria e na prática, a planejar; problematizar a prática pedagógica e a organização do trabalho pedagógico; e identificar e organizar os recursos e estratégias metodológicas. O trabalho do Pibid permite experimentar diversas possibilidades do fazer docente, bem como estratégias e metodologias de avaliação, e, a partir daí, favorece a elaboração de novos conhecimentos.

Compreende-se que o tempo gera e constitui as interações, leituras, escritas, comprometimento e dedicação. Com isso, acaba promovendo grande aprendizagem na escola, na universidade e em todos os espaços sociais/culturais. O tempo cumpre o processo de concepção, realização, reflexão e avaliação, e assim sucessivamente. Esse resultado faz pensar na indissociabilidade entre o pensar, executar e avaliar, no sentido da docência autônoma e para emancipação, que marca a autonomia do trabalho docente.

Com relação às discussões sobre o Pibid e estágio, notou-se que os bolsistas ID relacionam o programa com ações que trazem liberdade e mais tempo de vivência dentro do âmbito escolar. Isso proporciona maior interação com os gestores escolares, e possibilita uma maior articulação da universidade com a educação básica. Já o estágio é relacionado com conquista de nota, por não haver interação entre o grupo gestor e os alunos da universidade, e tendo em vista que falta liberdade para os alunos no desenvolvimento das ações. Esses são elementos que fazem parte da cultura das instituições escolares, e a ausência deles compromete o estágio.

Os bolsistas ID comparam constantemente o estágio com o Pibid, destacando que este amplia as possibilidades de contato dos alunos da licenciatura com a escola de educação básica e com a ação docente; o que não ocorre com o estágio. Porém, é necessário ressaltar que os bolsistas ID, nessa comparação, não consideram o diferencial do tempo disponível para realização das ações docentes nas salas de aulas, bem como a estrutura pedagógica, pessoal e financeira que é oferecida pelo Pibid.

Verificou-se que a dificuldade do estágio está em criar condições para a permanência na escola, já que é oferecida, por sua matriz curricular, uma carga horária reduzida para essas práticas pedagógicas. Acredita-se que o contato com a

escola básica não pode se reduzir ao espaço do estágio, devendo ser ampliado no âmbito dos cursos de licenciatura para outras disciplinas, a fim de que o conhecimento da escola e o tempo vinculado à dimensão prática possam ser amplamente contemplados. Por isso, esta pesquisa aponta a necessidade de se repensar a estrutura curricular dos cursos de formação para que os alunos tenham acesso à educação básica ainda no início do curso de graduação. Isso porque a identidade docente vai sendo produzida por meio do acesso à escola básica, do conhecimento dos alunos em seus contextos, e da vivência da rotina escolar.

Ao repensar a organização curricular dos estágios, deve-se considerar e incorporar aspectos positivos do Pibid. É importante pensar na expertise produzida pelo programa, e em como é possível apropriar desse conhecimento no estágio, de forma a garantir um atendimento para a maioria dos alunos da licenciatura, considerando que programa atende apenas 6% desse alunado.

Esta pesquisa traz elementos de uma política de formação de professores que ganha bastante sentido e significado para a melhoria da formação inicial. Nesta pesquisa também ficou evidente que os bolsistas ID conhecem sobre a instabilidade da carreira docente, o que se consubstancia a partir das políticas de privatização. Além disso, eles participam efetivamente de movimentos políticos em prol da Educação, mostrando o desejo de se afirmar na carreira docente, apesar de se sentirem inseguros em investir nesse campo.

O Pibid contribui para o fortalecimento da educação básica. Trata-se de uma forma de a universidade colaborar com a escola pública a partir de seus saberes. E, em meio aos cenários de privatização da educação, em pleno século XXI, percebe-se a importância desse movimento. Logo, constata-se a importância da continuidade, tanto do programa quanto das apropriações dos conhecimentos e expertises produzidas, no âmbito do estágio e no cotidiano dos cursos de formação de professores.

Esta pesquisa contribuiu para se problematizar a importância da tríplice presença dos sujeitos – bolsistas ID, professor supervisor, coordenador de área – no processo formativo, e refletir sobre a dificuldade que essa condição seja propiciada, uma vez que são marcas do Pibid o tempo e a relação entre os sujeitos. Esta pesquisa mostrou que apenas 57% dos coordenadores de área acompanham com frequência a escola básica. Além disso, revelou que o planejamento escolar dos bolsistas ID nem sempre tem sido elaborado em conjunto com o professor

supervisor e coordenador de área. Por assim ser, afirma-se que o planejamento pedagógico precisa ter um tempo definido no cronograma dos bolsistas Pibid, a fim de que se materialize como espaço coletivo de reflexão e ação sobre o cotidiano da sala de aula.

O planejamento reflete na escola como um todo, tendo em vista que é nas discussões promovidas pelos textos que se fomenta o conhecimento no contexto da escola, o que acarreta a melhoria da prática educativa. Portanto, pensa-se a escola como um ambiente educativo, como espaço de formação, “[...] um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão”. (LIBÂNEO, 2004, p. 30)

O tempo é uma das marcas favoráveis na organização e funcionamento do Pibid. Entretanto, os bolsistas ID apontam que uma das maiores dificuldades que enfrentam é a falta de tempo para se dedicarem ao programa. Para os alunos de cursos noturnos, isso ocorre em razão da necessidade de realizar outras atividades para garantir a sobrevivência, uma vez que a bolsa tem um valor pequeno, insuficiente para custear suas despesas básicas. Já para os alunos de cursos de tempo integral, o problema é a sobrecarga de atividades do curso. Desse modo, cabe problematizar o modo como os cursos de período integral estão organizados. Além disso, é preciso pensar se o Pibid não poderia ser incorporado de forma mais efetiva ao currículo do curso, como uma ação curricular.

Problematiza-se, também, a burocratização e sobrecarga de trabalho do professor como fatores que reduzem o tempo para organização de recursos e estratégias metodológicas, bem como os momentos de desenvolvimento acadêmico e profissional, o que representa a desvalorização da profissão. Portanto, essas questões merecem ser discutidas e problematizadas por novas pesquisas.

Desse modo, acentua-se a importância de que os programas de formação de professores atendam aos seguintes critérios: ocorram de forma coletiva, compondo parcerias entre escola e a universidade; sejam estruturados com base em um trabalho fundamentado nas teorias e articulado à prática; possibilitem a troca de ideias entre professores da educação básica e professores universitários; auxiliem os licenciandos em suas atividades de ensino e pesquisa, de modo a promover uma formação baseada na reflexão e nas indagações concernentes a situações reais relacionadas à atividade docente; considerem as experiências do professor da

escola básica e as orientações do coordenador de área; e, por fim, estejam vinculados a investimentos na valorização da docência.

Entende-se que é mister a permanência do Pibid no contexto educacional por ser forte a demanda dos cursos de licenciatura. No decorrer dos anos, observa-se a descontinuidade dos projetos, visto que, a cada nova gestão, desconsidera-se o tempo de construção, os conhecimentos e as vivências acumuladas, e se recomeça do tempo zero. Por isso, a análise dos sentidos atribuídos pelos alunos da licenciatura da UFG-RC ao Pibid pode contribuir para uma maior visibilidade aos trabalhos realizados pelos diferentes subprojetos/cursos. Além disso, pode-se ampliar a compreensão do modo de organização do programa, bem como o entendimento sobre seu papel para a formação inicial e para a constituição da identidade docente.

Por fim, espera-se que esta pesquisa possa reafirmar a relevância e necessidade de investimento em políticas públicas voltadas à formação de professores, a partir de elementos como a valorização da carreira docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 11-42, jan. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>>. Acesso em: 22 out. 2016. ISSN 1806-9274.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, ago. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

AMARAL, N. **Meta-análise de dissertações brasileiras de 2007 a 2010: aritmética e Educação Matemática Crítica**. 2012. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

AMENT, M. B. **O PIBID na formação de educadores musicais: Reflexões sobre os processos educativos na construção da identidade profissional/ Mariana Barbosa Ament**. São Carlos: UFSCar, 2015.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cad. Pesqui.** [online]. São Paulo, v. 42, n.145, p. 112-129, 2012.

ARANTES; F. J. F. **Formação de Professores nas licenciaturas do Instituto Federal Goiano: políticas, currículos e docentes**. 2013. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, UFG, 2013.

ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 405 p.

BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Formação de Professores: Cenários políticos. In: III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas**. 2016, Águas de Lindóia, SP.

BARROS, G. de S. F. **Análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e sua relação com a permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Salinas: limites e perspectivas.** 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BEDIN, E. **Formação de professores de química: um olhar sobre o Pibid da Universidade Federal de Uberlândia.** 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. spe., p. 129-139, 2014.

BEZERRA, C.; SILVA, S. R. P. da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: REGULAÇÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/mercado_rizacao_precarizacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Escassez de Professores no ensino médio. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB) Maio/2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, n. 124, 02 jul. 2015. 8-12p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349/72**. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

BRASIL. MEC. Lei n. 9.394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

_____. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Que altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-norma-pl.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 10/2016**, de 04 de outubro de 2016. Consulta sobre a legalidade de Organizações Sociais administrarem escolas públicas em Goiás. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49141-pceb010-16-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. **Portaria Normativa n. 38**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 239, 2007. 39p.

_____. **Portaria n. 63/2013**, de 18 de julho de 2013. Brasília, 2013.

_____. **Portaria n. 046/2016**, de 04 de abril de 2016. Brasília, 2016.

_____. Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma formação de professores. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Edital nº 001/2007. MEC/CAPES/FNDE. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

_____. Edital nº 02/2009 – CAPES/DEB. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Edital nº 001/2011/CAPES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Edital nº 11/2012 – CAPES/DEB. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Edital nº 61/2013 – CAPES/DEB. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRITO, M. R. F. de. ENADE 2005: perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas licenciaturas. *Avaliação*. [online]. Campinas, SP, v.12, n. 3, p.401-443, 2007. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000300003>>. Acesso em: 20 out. 2015.

CARREIRA, D.; PINTO, M. R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global/ Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CHAGAS, V. **Formação do magistério**: Novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

CHARLOT, B. Formação de professores: pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEIMLING; N. N. M. **Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência**: contribuições, limites e desafios para a formação docente. 2014 323f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

EL KADRI, M. S. **Transformando identidades de professores de inglês na prática de ensino: PIBID e Co-ensino diálogo cogenerativo como oportunidades para aprendizagem profissional**. 2013. 348 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

FEDECHEM, R. A. **As múltiplas dimensões no processo formativo de professores no contexto do programa institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID) subprojeto física – UFPR (2009 – 2012)**. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

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

FLORES. M. A. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Editora Almedina, 2014.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Como nos tornamos professoras?**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FRAGO, A. V. **Tiempos escolares, tiempos sociales – La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)**. Barcelona: Ariel, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; CAMPOS, M. O. Leitura da Palavra... Leitura do Mundo. **O Correio da UNESCO**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 4-9, fev.1991.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5 ed. São Paulo: Editora Cortês, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

FREITAS, L. C. Avaliação Educacional – Blog do Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/19/mt-adeus-ao-educador-i/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GARCIA, L. História. 2015. Disponível em: <<https://www.catalao.ufg.br/p/6189-historia>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

GARCIA, M. C. Professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org.). **(Re)definindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Ed. Xamã, 1996. 135-40p.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2007.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; GIMENES, N.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de bolsa de iniciação a docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

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

Brasília: UNESCO. 2009.

_____. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

_____; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 548-249p.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 47-69, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200003>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

GONÇALVES NETO, W. Repensando a história da educação brasileira na Primeira República: o município pedagógico como categoria de análise. In: LOMBARDI, J. C. **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas: Faculdade de Educação – UNICAMP, 2006.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007. 79-110p.

HOÇA, L; PORTILHO, E. M. L. Os elementos tempo/espaço na prática pedagógica dos professores: Um olhar para a organização da escola em ciclos. In: VII Congresso Nacional de Educação – Educere. **Saberes Docentes**. Curitiba, 2007.

IBGE. **Estimativas de População**. 2015. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2015/estimativa_dou_20150915_decisao_judicial.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

IMB. **Número de matrículas**. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época).

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARGO, V. **O PIBID e as Relações de Saber na Formação Inicial de Professores de Matemática**. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2013.

LESSARD, C.; TARDIF, M. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor?. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 255-278p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

_____. PIMENTA, S. G. Formação de Profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, Ano xx, n. 68, dez. 1999.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** **Professor reflexivo no Brasil**: Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época).

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 2. (Coleção questões da nossa época).

_____; PIMENTA, S. G. Formação de Profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, ano xx, n. 68, dez. 1999.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 40-48, ago. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000200004>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

LIMA, M. de F. E. M.; LIMA-FILHO, D. de O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, nov. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: dez. 2016.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; Polydoro, S. A. J. 1995. **Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios da psicologia escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 1995.

LOPES, A. O. Aula expositiva: Superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?.** 17. ed. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 1991. 35-48p.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional – saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. **Educação (UFSM)**, Santa

Maria, RS, v. 33, n. 3, p. 411-424, set./ dez 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/81/55>>. Acesso em: 20 ago. 2016. ISSN 1984-6444.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

_____. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**. Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN: 85-98623-01-6. 10p.

MELO, M. T. L. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 45-60, dez./99.

MENDONÇA, S. G. L. et al. Do Núcleo de Ensino ao Pibid: contribuições da Unesp à formação de professores. In: GATTI, B. A. et.al. (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013. p. 23-54.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-40.

MOÇO, P. P. Discussões sobre a resolução de problemas enquanto estratégia metodológica para o ensino de matemática. 2013. 114f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 111-128p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**: processo reconstrutivo múltiplas faces. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORYAMA, N. **Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia**: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente. 2013. 107f. Dissertação (Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MOURA, E. J. S. **Iniciação à docência como política de formação de professores**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

NEITZEL, A. de A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

PARO, V. H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PEREIRA, A. C. S. Violência em escolas com características de risco contrastantes. 2009. 255f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PERRENOUD, Philippe, (1993). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A Pesquisa em Didática. In: CANDAU, V. M. (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 78-106p.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica: In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Professor – Pesquisador mitos e possibilidades**. Itajaí, v. 5, n. 1, p. 09-22, jan/ abr. 2005a.

_____. Pesquisa – ação crítica-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set/dez. 2005b.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica: In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REY, G. F. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Learnig, 2005.

RIBEIRO, S. C. S. **Percepções de licenciandos sobre as contribuições do PIBID – Matemática**. Lavras, MG: UFLA, 2013. 212 p.

ROCHA, C. C. T. **Saberes da Docência Aprendidos no PIBID: Um estudo com futuros professores de sociologia**. 2013. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

ROCHA, P. D. **Ponte Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores: um estudo sobre o curso de Licenciatura em Química da UFPel**. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

RUSSEL, T.; MARTIN, A. K. A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores. In: FLORES, M. A. (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Editora Almedina, 2014.

SACRISTÁN, G. J. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Morata, 2007.

_____. **¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?** Barcelona:

Cuadernos de pedagogia, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1759/1637>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SAMPAIO, C. S. Educação brasileira e(m) tempo integral. In: COELHO, L. M. C. da C; CAVALIERE, A. M. (Org.). **Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 182-196.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação & sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, R. E. S. **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**: Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) na UFSCar. 2013, 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

_____. **Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar. São Carlos: UFSCar, 2015. 105p.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos na Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 22 out. 2016.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2007.

SILVA, A. A. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos PIBID/ CAPES/ MEC em escolas públicas de educação básica**. 2012. 376f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria, RS, 2012.

SILVA, L. F. **Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional**. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, M. P. G. O. A Silenciosa doença do professor: Burnot, ou o mal estar docente. **Revista Científica Integrada**, n. 2, Guarujá, SP, 2014. Disponível em: <<http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/edicao-n-2-2014-1/1464-161-454-1-sm/file>>. Acesso em: 29 dez. 2016.

SOARES, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ ago. 2000.

TARDIF, M. **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. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

[TARTUCI, D.](#); SILVA, J. M. O Estágio como Espaço de Aprendizagem da Docência: a Formação de Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais. In: 10º Encontro de Pesquisa da ANPED - Centro Oeste. **Anais...**, 2010, Uberlândia-MG. p. 1-11.

TARTUCI, D. Berçário: espaço de aprendizagens, construção de saberes e identidades pessoais e profissionais. In: TARTUCI, D.; FLORES, M. M. L. (Ed.). **Práticas Educativas e Políticas de Educação Básica**. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2013. 89-101p.

TESTI, B. M. **Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de química na UNESP**. 2015. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2015.

TINTI, D. S. **PIBID: Um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática**. 2012. 148f. Dissertação (Mestrado acadêmico em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Pró-Reitoria de Graduação. **Formação de professores em ciências e matemática**. Goiânia, 2008.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. **Formação de professores na UFG**. Goiânia, 2009.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência – PIBID**. Detalhamento do projeto institucional da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011. 13p.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência – Pibid**. Detalhamento do subprojeto de Licenciatura. Disponível em: <<https://Pibid.prograd.ufg.br/p/2985-por-campus-participante>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. Conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura da Universidade Federal de Goiás. **Resolução CEPEC n. 766/05**. Disciplina os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios dos Cursos de Bacharelado e Específicos da Profissão na Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://prograd.ufg.br/p/7187-legislacao-diretrizes>>. Acesso em: 01 ago. 16.

_____. Conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura da Universidade Federal de Goiás. **Resolução CEPEC n. 631/03**. Define a política da UFG para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<https://prograd.ufg.br/p/7187-legislacao-diretrizes>>. Acesso em: 01 ago. 16.

_____. Conselho de ensino, pesquisa, extensão e cultura da Universidade Federal de Goiás. **Resolução CEPEC n. 731/05**. Define a política de Estágios da UFG para a formação de professores da Educação Básica. Disponível em: <<https://prograd.ufg.br/p/7187-legislacao-diretrizes>>. Acesso em: 01 ago. 16.

VASCONCELLOS, C. dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. **Cadernos Pedagógicos do Libertad**, São Paulo, 1993. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/mercado_rizacao_precarizacao.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

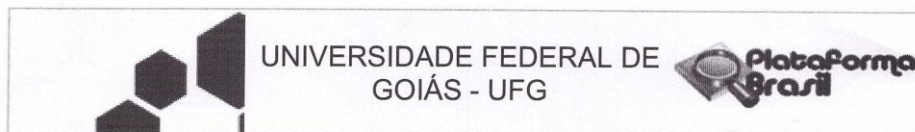
ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. 12-52p.

ANEXOS

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Formação de Professores e a Constituição da Identidade docente

Pesquisador: MARILIA RITA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 46362315.6.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.209.979

Apresentação do Projeto:

O projeto de dissertação de mestrado intitulado "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Formação de Professores e a Constituição da Identidade docente" visa descrever e analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial e para a constituição da identidade docente. Sua orientação metodológica é qualitativa.

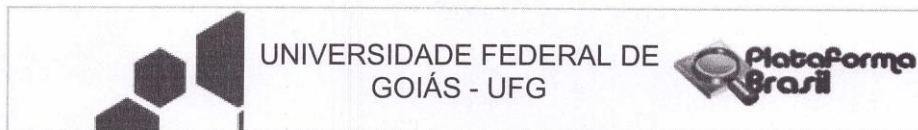
Objetivo da Pesquisa:

Primário: Descrever e analisar as contribuições do PIBID para a formação inicial e para a constituição da identidade docente. Secundários: Descrever as diretrizes/propostas apresentadas nos subprojetos do PIBID e suas contribuições para formação inicial; Caracterizar a organização e o funcionamento dos subprojetos PIBID da Regional Catalão – UFG; Analisar os sentidos atribuídos pelos alunos ao PIBID, seu papel para a formação e a constituição da identidade docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora atendeu as sugestões que foram assinaladas neste item do parecer do CEP de 20/08/2015. Firmou o compromisso de minimizar possível desconforto ou constrangimento durante as entrevistas e esclareceu que serão realizadas em salas reservadas da UFG- Regional Catalão. Esclareceu ainda que pretende garantir o sigilo e o anonimato dos participantes da pesquisa utilizando códigos para identificar o material coletado.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.209.979

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa que aborda um tema relevante para os cursos de licenciatura: a formação docente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo foi instruído devidamente com projeto, folha de rosto, cronograma, TCLE, Anuência da direção da Regional Catalão, Instrumentos de coleta de dados, termo de compromisso assinado pela pesquisadora e sua orientadora.

Ressalta-se que a coleta de dados terá início a partir de 22 de setembro de 2015.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No TCLE:

1) O participante da pesquisa pode retirar o seu consentimento a qualquer momento e não precisa apresentar justificativa ou motivos. Por isso, é necessário rever a redação deste parágrafo do item "riscos" e retirar a última parte da frase: "entenderemos qualquer que seja o seu motivo".

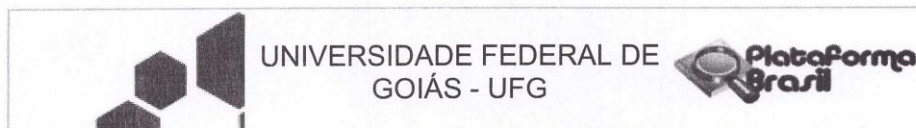
"O anonimato dos participantes será organizado a partir de código, caso decidissem não responder qualquer pergunta ou mesmo desistir de participar da pesquisa, ainda que já tivessem respondido algumas questões, isso não lhe traria nenhum prejuízo, estando ciente de que não ficaremos aborrecidos e entenderemos qualquer que seja o seu motivo".

Demais pendências elencadas em parecer do CEP de 20/08/2015 foram sanadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS nº. 466/12. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, prevista para 23/12/2016.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131			
Bairro: Campus Samambaia	CEP: 74.001-970		
UF: GO	Município: GOIANIA		
Telefone: (62)3521-1215	Fax: (62)3521-1163	E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com	



Continuação do Parecer: 1.209.979

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TERMO DE ANUENCIA.jpg	14/06/2015 17:53:50		Aceito
Folha de Rosto	MARILIA RITA - Folha de rosto CEP.pdf	18/06/2015 21:09:27		Aceito
Outros	termo compromisso.pdf	22/06/2015 07:42:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pesquisa_24agosto.pdf	25/08/2015 08:45:56	MARILIA RITA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_24_agosto.pdf	25/08/2015 09:31:03	MARILIA RITA DOS SANTOS	Aceito
Outros	questionario24ago.pdf	25/08/2015 09:41:44	MARILIA RITA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOAGOSTO2015.pdf	25/08/2015 10:07:53	MARILIA RITA DOS SANTOS	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_537090.pdf	25/08/2015 10:21:07		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 01 de Setembro de 2015

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia CEP: 74.001-970
UF: GO Município: GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 Fax: (62)3521-1163 E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

ANEXO B

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO**

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Dr. Thiago Jabur Bittar, Diretor da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, abaixo assinado, consinto com a participação dos alunos bolsistas do PIBID matriculados nos seguintes cursos de licenciatura da Regional Catalão: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Química, a participarem do Projeto de Pesquisa intitulado “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Formação de Professores e a Constituição da Identidade docente”, desenvolvido pela pesquisadora **Marília Rita dos Santos**. Pesquisa esta vinculada a Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão junto ao Curso/Departamento **de Pós Graduação em Educação**.

Catalão, 11 de junho de 2015


Thiago Jabur Bittar
Diretor da Regional Catalão
~~Portaria nº 0987 de 28/02/2014~~
Thiago Jabur Bittar
Diretor
Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão

ANEXO C



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Formação de Professores e a Constituição da Identidade docente”**. Meu nome é **MARÍLIA RITA DOS SANTOS**, e esse projeto é parte integrante do meu processo de formação na pós-graduação stricto sensu, mestrado em educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (mariliariasantos@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64)9984-0698. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Formação de Professores e a Constituição da Identidade docente.

Justificativa:

O interesse em desenvolver essa pesquisa teve início com a experiência que tive em atuar como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Curso de Pedagogia, da Regional Catalão UFG e a Escola Municipal Francisco Clementino San Tiago Dantas, instituição na qual atuo na função de professora de educação infantil.

Com relação à profissão de docente, o que constatamos, atualmente, é que esta não está sendo uma das mais requisitadas dentre aos alunos egressos do ensino médio e, conforme pesquisa realizada por Netto e Chaves (2013), foi constatada um índice de 48% de evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás. É uma triste realidade, considerando a importância da educação para a humanização dos indivíduos, além do desenvolvimento social, econômico e cultural. Esta falta de prestígio na profissão de professor se dá devido aos baixos salários, ausência de plano de carreiras e más condições de trabalho. Conforme Gatti e Barreto (2009), as sobrecargas de trabalho, os maus salários, os planos de carreiras pouco atraentes e a desvalorização da profissão de um modo geral interferem nas escolhas dos jovens. (GATTI; BARRETO, 2009).



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



Em relação à formação inicial de professores, a falta de conhecimento dos contextos escolares impossibilita os graduandos compreender as relações humanas bem como a prática pedagógica que interfere na relação da teoria e prática escolar. É o que Veeman citado por André (2012) distinguiu como choque de realidade, o mesmo pode levar ao abandono da profissão, já que no início da docência o professor tem que “ao mesmo tempo ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas”. (ANDRÉ, 2012, p.115)

Diante desta realidade, surge a emergência de uma mudança em relação à formação inicial, e o PIBID, além de contribuir com esta formação dos graduandos, pode também ser um fator de avanço na formação continuada do professor que já esta em sala de aula, pois o programa oferece estudos teóricos e discussões coletivas articuladas à prática. E é pensando em compreender o modo como o Pibid tem sido desenvolvido na UFG-Regional Catalão a partir dos sentidos atribuídos pelos alunos bolsistas de iniciação à docência é que propomos a realização desta pesquisa.

Objetivos:

A presente pesquisa tem por objetivo geral: Descrever e analisar as contribuições do Pibid para formação inicial e para a constituição da identidade docente.

E, por objetivos específicos: Descrever as diretrizes/propostas apresentadas nos subprojetos do Pibid e suas contribuições para formação inicial; Caracterizar a organização e o funcionamento dos subprojetos Pibid da Regional Catalão – UFG; Analisar os sentidos atribuídos pelos alunos ao Pibid, seu papel para formação e a constituição da identidade docente.

Procedimentos utilizados da pesquisa:

Para garantir o seu anonimato na pesquisa, a identificação nos questionários e no roteiro de entrevista será a partir de um código e assim sua identidade será preservada.

Após o preenchimento dos questionários, os dados serão organizados em quadros e tabelas para descrição e análise qualitativa.

As entrevistas serão gravadas apenas em áudio e após a realização destas será realizada a transcrição que é meio de transformar em um texto escrito aquilo que foi dito pelo sujeito e gravado em áudio na entrevista. É caso você tenha interesse em uma cópia do áudio da entrevista, poderá solicitar que providenciaremos a gravação.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



Riscos: Na busca de minimizar qualquer desconforto ou constrangimento que você venha a ter no momento da entrevista, será organizada uma sala reservada a este momento.

O anonimato dos participantes será organizado a partir de código, caso decidissem não responder qualquer pergunta ou mesmo desistir de participar da pesquisa, ainda que já tivessem respondido algumas questões, isso não lhe traria nenhum prejuízo, estando ciente de que não ficaremos aborrecidos .

A aplicação de questionário e entrevistas será realizada em salas reservadas da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, em horário a negociar com os sujeitos. O tempo de duração da entrevista será de aproximadamente uma hora, e do questionário aproximadamente trinta minutos.

O resultado da pesquisa será publicado em artigos científicos, apresentações orais em congressos, dissertação do mestrado em que não aparecerá seu nome, e sim um código para que sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade.

A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa, todo material será mantido arquivado em local seguro, por 5 anos , sob responsabilidade da pesquisadora e após este prazo o conteúdo será destruído.

Informamos que os participantes não terão nenhum gasto com a participação no estudo e também não receberão pagamento pela mesma. Ressaltando ainda que a participação dos mesmos neste estudo é muito importante e voluntária.

Benefícios: Este estudo ao ampliar a compreensão do modo como o Pibid tem sido organizado e estruturado na Regional Catalão e seu papel para formação inicial e para a constituição da identidade docente, poderá contribuir com a avaliação e aperfeiçoamento do programa e de outros programas que tenham como meta a formação de professores.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP – 75.704 020
Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

ANEXO D



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF/ n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **“Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Formação de Professores e a Constituição da Identidade docente”**. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pela pesquisadora responsável **Marília Rita dos Santos**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICES

APÊNDICE A



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

Av. Lamartine P. Avelar, 1120.Setor Universitário-Catalão(GO) CEP:75704 020
Fone: (64) 3441-5366. E-mail:ppgeduc.ufg@gmail.com

Questionário - Alunos bolsistas PIBID (Previsão de 30 minutos para respondê-lo)

Nome (código) : _____

Sexo: _____ Idade: _____

Curso: _____

Período: _____ Tempo no PIBID _____

Funcionamento dos subprojetos Pibid da Regional Catalão

1. Antes de participar do PIBID você já tinha participado de outro programa/ projeto ?
() Sim. Qual? _____
() Não
2. Você já tinha tido contato com sala de aula em outra condição que não a de aluno?
() Sim
() Não
3. No desenvolvimento das atividades são realizadas ações interdisciplinares por meio do PIBID?
() Sim
() Não
4. São realizadas atividades/ações envolvendo mais de uma licenciatura?
() Sim. Quais? _____
() Não
5. São produzidos materiais e recursos didáticos?

- () Sim. Quais _____
- () Não
6. Durante a participação no programa você participou na organização de eventos (feiras, seminários, simpósios, congressos) no âmbito da escola básica ou da universidade?
- () Sim. Quais _____
- () Não
7. Você participou de eventos (feiras, seminários, simpósios, congressos) no âmbito da escola básica ou da universidade?
- () Sim – **Com** apresentação de trabalhos
- () Sim – **Sem** apresentação de trabalho
- () Não
8. Com que frequência são realizados os encontros na UFG – Regional Catalão?
- () semanalmente, uma vez por semana
- () semanalmente, duas vezes por semana
- () quinzenalmente
- () mensalmente
9. Com que frequência, são realizados os encontros na Escola Básica?
- () semanalmente, uma vez por semana
- () semanalmente, duas vezes por semana
- () quinzenalmente
- () mensalmente
10. O planejamento é realizado com que frequência?
- () semanalmente
- () quinzenalmente
- () mensalmente
- () outros _____
11. O professor supervisor participa dos momentos de encontros na UFG Regional Catalão?
- () sim com frequência
- () às vezes

() não

12. Na sala/turma do professor supervisor há acompanhamento nas ações e atividades na escola pelo professor supervisor?

() sim com frequência

() às vezes

() não há

13. Nas ações realizadas fora da sala do professor supervisor há acompanhamento pelo professor supervisor?

() sim com frequência

() às vezes

() não há

14. Nas ações realizadas na escola há acompanhamento pelo coordenador de área?

() sim com frequência

() às vezes

() não há

15. Que espaço da universidade você utiliza para os encontros do PIBID?

() Sala de aula

() Laboratório

() Sala de professores

() Brinquedoteca

() Outros. Quais _____

16. Que ações são realizadas/organizadas nos momentos de encontros do PIBID na UFG – Regional Catalão?

1 – Frequentemente 2 – Algumas vezes 3 – raramente 4 - Nunca

() elaboração e produção de material

() estudos

() cursos, oficinas e workshop

() outros. Qual _____

17. Quem acompanha e orienta a elaboração de seu planejamento?

() professor Supervisor

() coordenador de área

- professor Supervisor e Coordenador de área
- não há orientação

18. A maioria das vezes são realizadas as atividades no PIBID:

- individualmente
- em dupla
- em trio
- quatro ou mais alunos

19. Quais são as ações e estratégias didáticas desenvolvidas na escola?

- oficinas pedagógicas
- jogos didáticos
- contação de história
- brincadeiras
- aula expositiva
- experimentos
- outras. Quais: _____

20. Por meio do PIBID você teve contato com algumas destas tecnologias?

- criação de software
- web sites
- blogs
- jogos eletrônicos
- conteúdos digitais
- redes sociais
- outras. Quais? _____
- nenhum

21. Como você se coloca frente a participação na sala de aula?

- observa o professor supervisor
- auxilia o professor supervisor
- ministra as aulas
- outro. Qual _____

22. Considerando os primeiros contatos com a escola básica qual dos aspectos abaixo foi mais desafiador?

- domínio do conteúdo
- disciplina da turma
- estratégias e metodologia de ensino
- escassez de material didático
- estrutura física inadequada
- Outras
- não tive desafio

23. Como você avalia a contribuição do PIBID em relação ao seu aprendizado?

- domínio do conteúdo
- domínio de turma
- domínio pedagógico
- produção de material didático



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

Av. Lamartine P. Avelar, 1120.Setor Universitário-Catalão(GO) CEP:75704 020
Fone: (64) 3441-5366. E-mail:ppgeduc.ufg@gmail.com

**Roteiro de entrevistas - Alunos bolsistas PIBID
(Previsão de 01 hora para respondê-lo)**

Nome (código) : _____

1 - Ingresso no PIBID e Organização e funcionamento do programa

- 1.1 O que te levou a optar pelo curso de Licenciatura?
- 1.2 Como você tomou conhecimento do PIBID ?
- 1.3 O que te motivou a ingressar no PIBID?
- 1.4 Para você qual o objetivo do PIBID?
- 1.5 Fale da organização e funcionamento do PIBID na escola? (Como são definidos as temáticas desenvolvidas na escola)
- 1.6 E da organização e funcionamento na Universidade? (Como são definidos os assuntos a serem tratados nos encontros da Universidade)

2- Relação da Teoria e prática na formação inicial de professores

- 2.1 Você considera que o programa PIBID tem contribuído para um melhor aproveitamento das disciplinas de seu curso? Porquê?
- 2.2 Você considera que o PIBID contribuiu para o desenvolvimento da sua autonomia, iniciativa, criatividade? Se sim, de que modo?
- 2.3 Como você compreende a articulação da teoria e a prática nas ações do PIBID?
- 2.4 De que forma estas contribuições tem impactado suas ações/práticas em relação aos momentos na universidade? E na escola?

2.5 Pensando na sua participação/experiência no âmbito do Pibid qual o papel atribuído à teoria no exercício profissional?

2.6 Para você qual é o papel da prática na formação do professor?

2.7 Quais as principais limitações/dificuldades que você enfrentou/enfrenta no desenvolvimento de suas atividades no PIBID?

3 - Uso de estratégias didáticas-pedagógicas na experiência do PIBID

3.1 Qual o uso e a importância das tecnologias da informação e da comunicação (Tics) nas ações didático-pedagógica realizadas no PIBID?

3.2 Como tem sido a recepção dos alunos, no momento em que vocês bolsistas chegam com as ações didático pedagógica nas salas de aulas?

4- Identidade profissional

4.1 Após seu ingresso no PIBID você teve uma maior identificação com a profissão docente. Relate, porquê?

4.2 Participar do Pibid alterou sua relação com o curso? O que mudou na sua compreensão sobre a docencia a partir de sua participação no Pibid?

4.3 Quais situações, condições e atividade oportunizadas pelo Pibid que mais contribuíram para o aprendizado da profissão docente?

4.4 Na sua opinião qual é a atividade mais relevante realizada no PIBID?

4.5 Quais as suas expectativas em relação à formação acadêmica e sua inserção no mundo do trabalho após o término da graduação?